



UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE DESPORTO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

“Quando o Sol espreitar de novo”

Relatório de Estágio Profissional apresentado à
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos
conducente ao grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
(Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-
lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientadora: Prof.^a Doutora Elisa Marques

Liliana Isabel Davis Ramos
Porto, julho de 2013

Ficha de Catalogação

RAMOS, L. (2013). *Quando o Sol espreitar de novo. Relatório Estágio Profissional*. Porto: L. Ramos. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL, SER PROFESSORA
INSTRUÇÃO, REFLEXÃO, DESPORTO ESCOLAR

Desfado

*Quer o destino que eu não creia no destino
E o meu fado é nem ter fado nenhum
Cantá-lo bem sem sequer o ter sentido
Senti-lo como ninguém, mas não ter sentido algum*

*Ai que tristeza, esta minha alegria
Ai que alegria, esta tão grande tristeza
Esperar que um dia eu não espere mais um dia
Por aquele que nunca vem e que aqui esteve presente*

*Ai que saudade
Que eu tenho de ter saudade
Saudades de ter alguém
Que aqui está e não existe
Sentir-me triste
Só por me sentir tão bem
E alegre sentir-me bem
Só por eu andar tão triste*

*Ai se eu pudesse não cantar "ai se eu pudesse"
E lamentasse não ter mais nenhum lamento
Talvez ouvisse no silêncio que fizesse
Uma voz que fosse minha cantar alguém cá dentro*

*Ai que desgraça esta sorte que me assiste
Ai mas que sorte eu viver tão desgraçada
Na incerteza que nada mais certo existe
Além da grande incerteza de não estar certa de nada*

(Pedro da Silva Martins, 2012)

Agradecimentos

Um dia li, *“Há duas formas para viver a sua vida: Uma é acreditar que não existem milagres. A outra é acreditar que todas as coisas são um milagre.”*

Albert Einstein

À minha Família pelo apoio incondicional e por tudo aquilo que me proporcionou ser quem sou! Obrigada!

À Professora Orientadora da Faculdade, Elisa Marques, pela sua disponibilidade, apoio, prontidão, colaboração e compreensão absolutas. O meu muito obrigada!

À Escola E,B 2/3 Arquiteto Oliveira Ferreira pela possibilidade de viver um ano fantástico e aos meus colegas de núcleo de estágio por todas as experiências enriquecedoras que me proporcionar!

A Professora Cooperante, Adriana Silva, pela forma apaixonada como vive o ensino e pelo modo como nos contagia com o seu conhecimento. Pela sua incansável contribuição para que a minha experiência profissional se tornasse o mais completa possível!

Gostaria de deixar um eterno obrigada aos amigos de sempre, Andreia Morato, Andreia Santos, Isabel Osório, Pedro Silva e António Gouveia pelo carinho, força, entusiasmo, companheirismo, compreensão, colaboração mas sobretudo pela vossa incansável amizade que nos tem mantido inseparáveis.

Por fim, um obrigada especial à Professora Mara Vieira e João Alves pela vossa inextinguível compreensão ao longo desta difícil mas grandiosa época desportiva!

Índice Geral

Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Resumo	XI
Abstract	XIII
Introdução	1
1. Dimensão Pessoal.....	5
1.1 O início do início...como eu o via e pensava (um conjunto de emoções, medos e expetativas!).....	8
2. Enquadramento da prática profissional.....	13
2.1. Reflexão como ponte mediadora entre o hoje e o amanhã.....	15
2.2 “Somos feitos da mesma matéria que os sonhos.” (William Shakespeare) Ser Bom(a) Professor(a)	17
2.3 Enquadramento Institucional.....	19
A. A Escola e a Sociedade	19
B. A Escola.....	20
C. O Grupo de Educação Física.....	21
D. A minha turma.....	22
3. Realização da prática profissional.....	23
3.1. Alicerçar para construir e reconstruir	25
3.1.1.Elaboração do Planeamento Anual.....	25
3.1.2.Elaboração da primeira Unidade Temática.....	26
3.1.3.O primeiro plano de aula.....	26
3.1.4. A Instrução.....	29
3.1.5. A Gestão.....	33
3.1.6. Clima/Aprendizagem.....	38

3.1.7. Basquetebol, Badminton, Futebol, Ginástica, etc. ...diferentes conhecimentos.....	41
3.1.8. Avaliação	43
3.1.9. Ensino por níveis, diferentes níveis, diferentes desempenhos, como operacionalizar?	47
3.1.10. Aprender, compreender e sentir... jogando!	50
3.2. Teoria e a prática – construir e reconstruir	52
4. Desenvolvimento Profissional.....	54
4.1. Atividades na escola	56
4.2. Desporto Escolar, uma experiência no Badminton....	58
4.3. Estudo de Investigação-Ação	59
5. Conclusão.....	80
6. Síntese Final	85
7. Referências bibliográficas	91
8. Anexos	97

Índice de Figuras

Figura 1 - Análise descritiva das modalidades escolhidas pelos encarregados de educação e educandos (1ª e 2ª escolha) para inclusão no Desporto Escolar.	69
--	----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Características da amostra	63
Quadro 2 - Análise descritiva das características que explicam a importância atribuída pelos encarregados de educação à prática de exercício físico.	64
Quadro 3 - Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) das variáveis relativas ao conhecimento do Desporto Escolar e das suas características. ..	65
Quadro 4 - Análise descritiva (frequências absolutas e relativas) relativa à pergunta: ‘Como obteve conhecimento da existência de desporto escolar na Escola Arquitecto Oliveira Ferreira?’	65
Quadro 5 - Análise descritiva da importância atribuída ao Desporto Escolar pelos encarregados de educação.	65
Quadro 6 – Análise descritiva (frequência absoluta) dos principais motivos para inscrição do educando no Desporto Escolar.	66
Quadro 7 - Principais motivos para não inscrição do educando no Desporto Escolar.	67
Quadro 8 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre o conhecimento do encarregado de educação sobre a existência de Desporto Escolar na escola e o nível de habilitações literárias.	70
Quadro 9 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre a prática de Desporto Escolar pelo educando e o nível de habilitações literárias do encarregado de educação. ...	70
Quadro 10 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre a prática de desporto escolar do aluno e o passado desportivo do encarregado de educação.	71
Quadro 11 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre a prática de desporto escolar do aluno e o conhecimento do encarregado de educação sobre o Desporto Escolar.....	71

Quadro 12 - Valores da média dos postos e valores de p relativamente às categorias de resposta sobre a importância da prática de exercício físico nos dois grupos [praticantes (GP) e não praticantes desportivos (GNP)].	72
Quadro 13 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre a prática de desporto escolar do aluno e o nível de escolaridade.	72
Quadro 14 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre a prática de desporto escolar do aluno e o sexo.	72

Resumo

Este documento pretende ser um reflexo crítico de toda a minha experiência ao longo deste ano enquanto professora estagiária. Nele pretendi arquivar um conjunto de acontecimentos/momentos que de alguma forma foram significativos neste meu processo de aprendizagem. Contudo a enumerações destes marcos não ficaram pela simples lembrança, foram alvo da minha reflexão, pois é sobre esta perspetiva reflexiva que se enquadra a formação do professor.

Para a organização deste relatório foram seguidas as regras vigentes no regulamento do Estágio Profissional, incidindo em 4 áreas: Dimensão Pessoal; Enquadramento da Prática Profissional; Realização da Prática Profissional; Desenvolvimento Profissional;

Em todos as áreas procurei não só transmitir aquilo que vivenciei e senti, mas também procurei sustentar as minhas palavras naqueles que de facto são os mestres! Autores conceituados que de alguma forma têm contribuído para esta tão nobre profissão que é *ensinar*!

Por fim, pretendo que este documento seja uma súmula do que representou este último ano do ciclo de estudos. Que seja o espelho de todas as aprendizagens que adquiri na confrontação com a realidade, que nele estejam retratadas as minhas dúvidas, anseios, expetativas e reflexões mas também as dificuldades e a capacidade ou incapacidade de lidar com elas e sobretudo de as superar!

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL, SER PROFESSOR
INSTRUÇÃO, REFLEXÃO, DESPORTO ESCOLAR

Abstract

This document aims to be a critic reflection of the all my experience about this last year as teacher.

In this document I mean to archive a set of events/moments that somehow were significant in my learning process. However the enumerations of these landmarks were not for the simple recollection, were the target of my reflection, it is on this perspective that fits the reflective teacher education.

For the organization of this report we followed the rules in force in the regulation of Placement, focusing on four areas: Personal Dimension; Framework for Professional Practice; Professional Practice, Professional Development;

In all the areas searched not only convey what I experienced and felt, but also wanted to support my words those that are truly the masters! Renowned authors who somehow have contributed to this noble profession that is teaching!

Finally, I aim that document is a summary of what represent for me the last year of the course.

The mirror of all the learning that I acquired in the confrontation with reality, the portrayed of my doubts, desires, expectations and reflections but also the difficulties and the ability or inability to deal with them and especially to overcome them!

KEY WORDS: PROFESSIONAL INTERSHIP, BE A TEACHER, INSTRUTION, REFLEXION, SCHOOL SPORT

Introdução

Introdução

O estágio profissional surge no sentido de nos integrar na vida profissional de uma forma gradual mas sobretudo orientada, através da vivência de um ano de prática supervisionada.

Por conseguinte, com a atribuição de uma turma ao estagiário, objetiva-se que este desenvolva competências que lhe permitam assumir as funções e tarefas inerentes ao exercício da função docente. Para isso será fundamental que, sobretudo se socorra de todo o arsenal de ferramentas adquiridas ao longo dos últimos anos da sua formação.

Se me perguntassem quais as palavras que neste estágio assumiram maior preponderância, rapidamente diria ANALISAR, REFLETIR e DECIDIR!

Ao longo deste ano fervoroso, mas não menos fantástico, estas foram as minhas companheiras de viagem! Tantas as vezes que surgiram como meio para pôr fim aos meus dilemas, nem fariam outro sentido, se assim não fosse!

Agora que o Estágio se aproxima do fim, enquanto olho pelo retrovisor deste meu carro, vejo uma longa estrada até aqui percorrida, com curvas e contracurvas, com muitas horas de condução, com poucas noites de sono, com muitos testes às minhas capacidades e sempre à luta para me distanciar do limite...mas sei que tudo valeu a pena! Hoje, a bagageira do meu carro vem cheia de vivências, de aprendizagens, de emoções de mais EU! Mas sempre com espaço para mais....

Este relatório encontra-se construído sobre oito alicerces. O primeiro, denominado como “Dimensão Pessoal” no qual faço um pequeno relato sobre o meu percurso até aos dias de hoje, com referências a momentos importantes da minha infância e adolescência e que de certa forma me moldaram naquilo que hoje sou! Mas também o relato sobre as minhas expectativas em relação ao estágio profissional, fazendo referencia a algumas das minhas características, à importância do papel da escola na promoção quer da educação física quer de hábitos de vida saudáveis. O segundo capítulo ficou

destinado ao “Enquadramento da Prática Profissional”, no qual houve espaço para diferentes reflexões, nomeadamente sobre a importância da reflexão na ação do professor, o que é ser um “*Bom Professor*”. Sem menos importância fiz referência ao contexto onde decorreu o estágio, para isso reporte à Escola partindo do seu contexto macro até ao micro. No capítulo correspondente à “Realização da Prática Profissional” desenvolvi uma retrospectiva sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano, apelando e dando azo à minha capacidade de reflexão. Depois, o documento debruça-se sobre o Desenvolvimento Pessoal, no qual apresento a minha reflexão sobre a minha participação na Escola, nomeadamente sobre a realização da minha atividade, bem como a minha participação no Desporto Escolar. Deste capítulo também fará parte o estudo desenvolvido ao longo do ano. O quinto e sexto capítulos estão reservados para a Conclusão e Síntese Final do meu estágio. Depois são apresentação das referências bibliográficas que suportaram os conteúdos principais deste trabalho (sétimo capítulo). E por fim, são apresentados os Anexos, e correspondem ao questionário utilizado na investigação.

1. Dimensão Pessoal

1. Dimensão Pessoal

Já vão longe os tempos das tardes intermináveis das brincadeiras de rua! Que felizes que eramos! Onde a única preocupação que reinava era o estado climatérico do dia seguinte, só ele poderia dizer não a mais uma tarde de aventura!

Não tenho dúvidas que foram estas pegadas do passado que me aproximaram das atividades desportivas e que em mim despoletaram esta vontade pela Educação Física!

Quantos de nós, quando ouvimos falar em rua, associamos a marginalidade? Muitos! Se hoje é perigo, outrora foi lugar para correr livremente! Mas a rua é muito vasta, se para uns é uma casa para outros é uma escola! Para mim foi uma escola, nela aprendi valores como a dedicação, superação, autonomia, companheirismo e a liberdade! Hoje vendo aquilo em que a sociedade se tornou, e por arrasto aquilo que a rua significa digo de sorriso no rosto, fui uma privilegiada por ter brincado na rua!

Depois de muitos anos de brincadeiras pela rua e de uma passagem pelo Ballet, veio o desporto federado, estava na altura de levar mais a sério a minha paixão, o Futebol!!! Com ele vieram as conquistas, as chamadas à seleção nacional e a incessante vontade de melhorar, jogar, jogar e jogar! (ainda perdura, com da primeira vez!)

Ao mesmo tempo, na Escola vários foram os professores de Educação Física que deixaram a sua marca, de uma forma ou de outra, criando em mim esta vontade de ser como eles! Eu queria ensinar aquilo que mais gostava de fazer, Desporto! É por esta altura que surge o nome FADEUP na minha vida, até então, FCDEF. Iniciou-se assim, outro grande desafio na minha, entrar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto!

Alcançado este sonho, aqui entrei cheia de expetativas, aqui aprendi que a base para uma sociedade mais erudita, mais imparcial, mais transcendente constrói-se com a educação e com a formação. Aqui alimentei o meu sonho de

ser professora de Educação Física, aqui vi nascer a vontade de ser treinadora de formação!

1.1 O início do início...como eu o via e pensava (um conjunto de emoções, medos e expetativas!)

Eram tantas as ilusões, expectativas, crenças e preocupações que me invadiram nas semanas anteriores do estágio, e não menos vezes nos primeiros meses. É algo novo, desconhecido, como nunca vivi até então! Invadiu-me o medo inicial de quem, por um ano, teria a responsabilidade de orientar um conjunto de crianças que em nós, consciente ou inconscientemente, veem como modelos a seguir.

Perceber e incorporar a responsabilidade do nosso papel este ano, vai mais além de meramente cumprir o último ano de Mestrado, o Estágio Profissional. Neste temos de obedecer a uma série de formalidades importantes para o desenrolar do mesmo, mas sobretudo perceber o papel que iríamos desempenhar na Escola, como agentes educativos.

Há seres humanos em construção diante de nós e que cada vez mais precisam da nossa orientação! Por isso, queria com todas as minhas possibilidades, conhecimentos e qualidades ajudá-los, transmitindo-lhes valores fundamentais para viverem em sociedade, numa sociedade cada vez mais parece desprovida de valores. Considero que a minha afetividade junto das crianças, entusiasmo e paixão com que procuro estar em todas as aulas me poderiam ajudar neste processo. Acredito que este entusiasmo e gosto que demonstramos aos alunos são capazes de cativá-los e contagiá-los para a prática do desporto e de adoção hábitos saudáveis. Queria ser capaz de o fazer da mesma forma que conseguiram há 7 ou 8 anos atrás os Professores-Estagiários que lecionaram as minhas aulas Educação Física.

Acredito que a escola pode ter um papel importante para a fomentação da prática desportiva das crianças e jovens da nossa sociedade. Não só porque

estas crianças e jovens frequentam a escola, mas sobretudo porque passam uma parte importante da sua vida nesta instituição, assumindo uma grande responsabilidade na promoção de hábitos de vida saudável e atividade física.

Assim no que diz respeito ao papel da escola é de salientar que, para muitas crianças e jovens, esta é a única possibilidade de terem acesso às práticas desportivas (Mota, 1992a).

A disciplina de Educação Física pode oferecer um contributo importante no que concerne à aquisição de um estilo de vida saudável em que a atividade física e as práticas desportivas sejam incorporadas e se valorize a sua relação com a saúde (Mota, 1992a). Na verdade, a escola e a educação física têm a possibilidade de influenciar de uma forma positiva as crianças e jovens em períodos sensíveis e cruciais da sua vida contribuindo para o desenvolvimento não só da sua personalidade mas também para adoção de estilos de vida saudáveis.

É certo que será preciso um grande esforço, sobretudo porque os resultados não serão imediatos. O percurso será longo! Enquanto penso neste assunto surge-me à memória um poema fabuloso de Fernando Pessoa que transmite na perfeição aquilo que sinto: *“Valeu a pena? Tudo vale a pena. Se a alma não é pequena. Quem quer passar além do Bojador, tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu.”*

Por isso, a minha vontade e expectativa em relação a este gratificante ano que vivi eram enormes! Quis extrair o melhor que esta experiência me iria possibilitar, sugar o máximo de ensinamentos de todos aqueles que me rodeavam, sobretudo, daqueles que têm mais experiência. Estava consciente que se aproximavam momentos de muito rigor e exigência, mas deviam ser eles a motivação, o mote para a minha superação.

Admito que juntamente com esta sede de me superar, veio a ansiedade e a inquietação, que julgo também serem normais, sobretudo, porque se trata de uma realidade em parte desconhecida, é o nosso primeiro *choque* com a realidade. Vários são os autores que enunciam os sentimentos dos professores inexperientes, o medo e o stress quando integram a cultura da escola e os problemas das salas nas aulas, expressam também sentimentos de

inadequação a vários contextos da escola: lidar com as diferenças individuais, as motivações dos alunos, cooperação com os pais, disciplina, avaliações, quantidade de conteúdos a ensinar, tempo de preparação insuficiente, relação com os colegas professores e a sensibilização para as políticas da escola (Fottland, 2004).

Estava consciente que neste novo estágio da minha formação seria confrontada com novas situações de aprendizagens, com a (re)formulação de novas crenças e, acredito que a Escola é o espaço físico ideal para tal. Esta também será a contextualização real para a integração do conhecimento teórico e prático necessário ao professor promotor de um ensino de qualidade. Segundo Proença (2008, p. 26-27), o estágio deve *“representar o clímax de um processo de formação que garanta o domínio das competências requeridas pela profissão docente”*.

O desejo que esta experiência me permitisse adquirir novos conhecimentos nos domínios da educação, do ensino e da aprendizagem, não meramente momentâneos era incessante porque acredito que ser-me-ão úteis para o futuro, salvaguardando a necessidade inerente a esta profissão da nossa constante reciclagem.

Estava convicta que seria um ano repleto de possibilidades para o meu desenvolvimento pessoal, no que concerne ao desenvolvimento de uma autonomia mais sustentada, bem como, de um espírito reflexivo e crítico aprimorado, tendo em conta o seu peso, não só, este ano, como em toda a carreira de um *Professor*. Um bom profissional é alguém que se desenvolve constantemente e não se limita à sua formação inicial. Contudo, esta experiência pode ser tanto mais rica quanto mais se rentabilizar as vivências e contatos com outros professores, sobretudo aqueles que já possuem bastante experiência. Segundo Nóvoa (2008), a formação é sempre um processo de escuta e de palavra, e nas palavras de Mattos (2007, p. 25). “De escuta dos outros, de novos conhecimentos, experiências; sobretudo, da escuta dos outros professores, sejam mais novos ou experientes. De palavra, porque deve ser um momento em que seja possível ao professor exprimir a sua palavra sobre a temática, educação.”

Quando falo em experiência, não quero com isto dizer que seja sinónimo de mais formação. A experiência pode ser mais rotina, ou mesmo repetição de erros no processo de ensino. Transformar a experiência em algo rico para a formação do professor, exige uma capacidade reflexiva e crítica sobre o seu desempenho e capacidade de agir com base nessa reflexão.

Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. É ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento. A reflexão orientada para a ação futura, é uma reflexão proactiva, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras (Oliveira e Serrazina, 2002).

Tinha como um dos grandes objetivos para este ano, ser capaz de desenvolver um bom trabalho com todos aqueles que me rodearam, sobretudo, junto dos alunos, pois são eles que me movem! Pretendia estar apta para transmitir o máximo de conhecimentos, e fazê-los sentir o quão especial é a disciplina de Educação Física.

2. Enquadramento da prática profissional

2. Enquadramento da prática profissional

2.1. Reflexão como ponte mediadora entre o hoje e o amanhã...

“É pensando criticamente à prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Paulo Freire)

Ao longo deste quase um ano de estágio houve um aspeto que se tornou primordial no meu dia-a-dia de estagiária, a reflexão.

Segundo o filósofo Dewey (1959) o pensamento reflexivo distingue-se do ato simples de pensar, para este mesmo autor, o pensamento reflexivo objetiva sempre a uma conclusão. É neste ponto que se estabelece a diferença entre o pensar reflexivo e o pensar comum, pois o primeiro surge da indagação, da dúvida, dando espaço à busca de respostas, à pesquisa de meios para as eliminar, com base nas suas experiências.

Assim, esta perspectiva veio fundamentar a formação dos docentes, para ensinar deixou de ser apenas necessário ter e dominar um conjunto de conhecimentos específicos. A reflexão tornou-se um elemento chave para a melhoria da ação do professor, e neste momento relembro como foram difíceis as minhas primeiras reflexões, mas como importantes foram para mim! “Refletir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo.” (Alarcão 1996, p.174)

Refletir sobre as minhas aulas, as aulas dos meus colegas, sobre tudo aquilo que via e que condicionava a minha ação, tornou-me mais capaz de detetar erros e encontrar soluções para os mesmos. É fundamental que se perceba a importância da reflexão não só durante o estágio como em toda a carreira profissional. Diria até que a reflexão, fazendo uso das palavras geniais de Fernando Pessoa (1927), é algo que “primeiro estranha-se e depois entranha-se”, para mim, passou a ser uma necessidade que se estendeu não só ao estágio profissional.

Uma prática reflexiva confere poder aos professores proporcionando oportunidades para o seu desenvolvimento. Como refere Oliveira e Serrazina, a reflexão sobre a ação permite a reformulação sobre o pensamento. Uma reflexão no sentido de melhorar a ação futura é uma reflexão que revê os contextos onde a ação decorreu, no sentido de compreender os problemas e de encontrar soluções futuras.

Zeichner e Liston (1996) referem que esta reflexão não pode ser desprovida de uma análise do contexto onde esta ação decorre, no sentido de haver uma maior capacidade para tomadas de decisão e de intervenção no contexto de escola.

É fundamental que os professores pratiquem a reflexão no sentido de melhorar e reformular o contexto de aula. A prática reflexiva abre as portas para melhorarmos aquilo que fazemos, potenciando não só o nosso processo continuado de aprendizagem, como o dos nossos alunos. Brubacher et al. (1994, p.25) acrescentam que nos professores “a prática reflexiva ajuda-os a libertarem-se dos comportamentos impulsivos e rotineiros, permite-lhes atuar duma maneira intencional e deliberada, e distingue-os como seres humanos informados visto ser uma das características da ação inteligente.”

As reflexões constantes das minhas aulas permitiram-me não só corrigir erros de atuação como exponenciar as minhas potencialidades. Serviram também, para verificar, reformular e/ou abandonar estratégias utilizadas ao longo do processo ensino aprendizagem dos alunos, consoante a sua adequação aos alunos.

Destas sessões surgiram sempre novas estratégias para as sessões seguintes, obrigou-me a novos planeamentos e mudanças de comportamentos. Tal como afirma Schon (1983) a reflexão sobre a reflexão na ação permitirá projetar a ação futura, ou seja, através do reviver dos contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu a ação. Trata-se de uma retrospectiva sobre aquilo que o professor foi capaz de observar e sobre o que aconteceu, ajudando-o a compreender os problemas e a descobrir soluções para que novas decisões sejam tomadas.

2.2 “Somos feitos da mesma matéria que os sonhos.” (William Shakespeare) ... Ser *Bom(a) Professor(a)*

Durante estes últimos 2 anos, nunca ouvi tanto falar no tema *ser um Bom Professor*, mas afinal o que significa isso? Quais devem ser as suas características? Quais as suas funções?

Foi num texto que me foi apresentado no 1º ano de Mestrado que suportei e construí grande parte do meu entendimento sobre este tema. Este texto marcou-me profundamente e tantas vezes me recordei dele ao longo destes meses incríveis que vivi!

Assim, segundo Nóvoa (2008), durante muitos anos procuraram enunciar as competências e características que definam um *bom Professor*. Esta perspetiva levou à “consolidação da trilogia, saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes).” (2008, p.3)

Este mesmo autor, pretendendo romper com o debate sobre as competências, procura estabelecer uma ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Assim para Nóvoa (2008), o professor deve apresentar um conjunto de disposições para o exercício da sua função, nomeadamente:

- Conhecimento: O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.” Esses conhecimentos são a base para as tomadas de decisão do professor, característica fundamental desta profissão.
- Cultura profissional: ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e inovação.

- Tato Pedagógico: é o cruzamento da dimensão profissional com a dimensão pessoal.

É a capacidade que o professor revela não só de comunicação mas também de relação de forma a orientar o aprofundamento dos conhecimentos.

- Trabalho em equipa: reforça a perspetiva da importância de um trabalho colaborativo, da intervenção conjunta dos projetos educativos de escola. O exercício da profissão, desenvolve-se cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola;

- Compromisso social, que envolve os princípios dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural, o papel docente inclui o comunicar e intervir no espaço público.

Em suma, utilizando as palavras de Nóvoa (2009, p.3) o bom professor é aquele que consegue “que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”.

2.3 Enquadramento Institucional

A - A Escola e a Sociedade

Todos sabemos do papel da Escola na Sociedade, da sua importância no processo de produção e reprodução social, na sua função de transmissões das aptidões cognitivas e não cognitivas.

Atualmente verifica-se uma massificação generalizada do ensino e dos contextos de ensino, influenciando as atitudes dos docentes, nomeadamente ao nível da motivação para o ensino (Fernandes, 1998). Por outro lado a família cada vez mais se tem desresponsabilizado do seu papel enquanto agente educativo e promotor da socialização dos nossos alunos, cada vez mais, a Escola de hoje acarreta com mais essa função.

A Escola passa a ter um papel não só de transmissão de conhecimentos, mas também de auxílio na construção do auto conhecimento do aluno. Uma construção que não deve ser fechada, deve permitir que os alunos tenham capacidade de aprender por si e de se descobrirem por si.

Tendo em conta as constantes alterações e desenvolvimento da nossa sociedade e da influência destas questões na Escola, sobretudo porque vivemos num mundo cada vez mais global, é importante, então, que a escola forme para o universal mas que não perca o sentido do particular, ou seja, que nunca perca as particularidades de cada sociedade (Fernandes, 1998).

A Escola atual deve fomentar o ensino dos alunos para a inovação e criatividade, para a capacidade de adaptação contínua às transformações (Fernandes, 1998).

Estamos cada vez menos perante uma escola baseada na hierarquia social, mas sim uma escola baseada na competência, orientada para formar individualidades livres, reflexivas, críticas e criativas.

B - A Escola

A Escola onde realizei o estágio, a Escola EB 2/3 Arquiteto Oliveira Ferreira, situa-se na Rua Corga, na freguesia de Arcozelo, em Vila Nova de Gaia.

No que respeita aos recursos espaciais e materiais, a ESAOF é uma escola do terceiro ciclo e secundário, funcionando nas atuais instalações há cerca de 22 anos.

É constituída por 5 edifícios de salas de aula, um polivalente e fora da estrutura central dos pavilhões, encontram-se as instalações desportivas.

Relativamente às instalações desportivas, a escola possui um pavilhão gimnodesportivo, um campo desportivo exterior e ainda um campo de minibasquetebol. Existindo ainda uma pequena pista e uma pista de saltos para a caixa de areia.

Contudo, seria importante que houvesse uma sala de apoio, nomeadamente para a lecionação de dança ou com funcionalidade para dias em que as condições climáticas não permitem a realização de aulas no exterior.

Estas limitações acabam por ter influência na nossa operacionalização, sobretudo porque em muitos momentos acaba por ser necessário fazer ajustamentos de última hora, a refazer as nossas decisões.

[Reflexão Aula 65 e 66, 7 de Março 2012] *“Para esta aula estava planeada a avaliação sumativa de basquetebol, mas face às condições climáticas não foi possível lecionar a mesma. Face à dificuldade e no sentido de não perder a totalidade da aula, aproveitei o espaço da bancada para juntar os alunos e rever de forma mais teórica, os conteúdos abordados em basquetebol. Transformando este momento, num período de revisões para o teste.”*

Os materiais encontram-se num relativo estado de conservação médio, embora o pavilhão esteja a necessitar de obras de manutenção, sobretudo por causa da humidade. Em dias de chuva, as condições de segurança são postas em causa, sobretudo porque o piso fica extremamente escorregadio.

Todos estes aspetos foram merecedores da minha atenção e reflexão ao longo do ano, pois são fatores que tinham influência direta sobre as condições de prática da minha função.

C – O Grupo de Educação Física

No que concerne à área disciplinar de Educação Física, o grupo é constituído por nove professores (cinco do sexo masculino e quatro do sexo feminino) e três estagiários.

Enquanto núcleo de estágio, o grupo foi constituído por 3 elementos, a professora cooperante e a professora orientadora.

Relativamente ao nosso trabalho em grupo (estagiários) não correu mal, contudo acredito que poderia ter funcionado bastante melhor. Embora sempre tenha sentido amizade e entreajuda, este não foi de igual forma estendida aos três, talvez porque eu e o Ricardo já nos conhecíamos há mais tempo e isso tenha condicionado de certa forma a relação com o nosso colega Hernâni. Contudo, o facto de o Hernâni ser uma pessoa bastante reservada e por vezes ausente, não facilitou que se construísse entre todos um dinâmica forte de grupo e que esta se prolongasse ao trabalho na Escola.

D - A minha turma...

O conhecimento adequado da turma constituiu-se como um trabalho importante, uma vez que esse conhecimento me deu a conhecer as características da turma, não só a sua configuração mais particular como também as características mais gerais.

Na primeira sessão procedi à recolha de informações sobre os meus alunos, tais com: caracterização familiar; aos aspetos relacionados com a saúde; os

hábitos desportivos; a ocupação de tempos livres e aos gostos e preferências académicas.

No final desta caracterização fiquei a conhecer melhor cada um dos alunos e a turma como um todo.

A turma era constituída por 25 alunos, sendo que 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos.

A maior parte dos alunos residia em Arcozelo, aspeto relevante no que toca a questões de deslocação (tipo de transporte e tempo gasto). Contudo, alguns alunos viviam em localidades vizinhas, como Espinho, São Félix da Marinha e Sermonde.

Este foi um dado importante a ter em conta, pois dois alunos que acordavam muito cedo, para se deslocarem para a Escola, sobretudo porque a rede de transportes públicos desses locais para Arcozelo é muito limitada.

Nesta turma apenas um aluno ficou retido no ano anterior.

A maioria dos alunos não praticava nenhuma atividade federada fora da escola, apenas 6 alunos o faziam, sendo que o futebol era a grande modalidade (sem surpresa).

No questionário ainda procurei saber quais as modalidades preferidas dos alunos, sendo que as prediletas dos mesmos eram futebol, badminton e basquetebol.

O conhecimento que fui recolhendo da turma foi-se aprofundando desde o primeiro contato com os mesmos, as conversas com a professora cooperante também foram de extrema importância para me ajudarem a conhece-los melhor, tal como as reuniões de conselho de turma.

Ao logo nas primeiras aulas verifiquei que a turma era relativamente empenhada e entusiasmada, entusiasmo esse que percebi que seria importante que eu fosse capaz de o conduzir para o fundamental das aulas.

3. Realização da prática profissional

3 - Realização da prática profissional

3.1. Alicerçar para construir e reconstruir

3.1.1. Elaboração do Planeamento Anual

A programação anual é influenciada por diversos fatores, não só pelo programa nacional, mas também pelo número de horas disponíveis para a Educação Física e pelas condições de avaliação regentes a nível nacional.

Mas não só destas condições está dependente a programação anual, outras condições influenciam o mesmo, como o estado de conservação dos materiais disponíveis, dos espaços para as aulas. (Piéron, 1992)

Por todos estes motivos o momento da planificação é de extrema importância de forma a que o ensino seja conduzido de forma estruturada e lógica.

Com as modalidades a ser abordadas já estabelecidas, seguiu-se a planificação anual, com a distribuição das modalidades ao longo dos três períodos.

Para este planeamento foi necessário também ter em conta o Roulement, sabendo antecipadamente o espaço a usar durante 3 semanas e o que esse espaço iria permitir abordar. Foi importante também ter em conta que na mesma semana as aulas iriam ser lecionadas em espaços diferentes, desta forma a planificação deveria ser bem equacionada, uma vez que a prática das modalidades deveria ser distribuída.

Contudo devo dizer que não vi desvantagens nesta situação, uma vez que permitiria uma maior motivação para os alunos, ou seja, para aqueles alunos em que determinadas modalidades eram menos

interessantes o facto de não estarmos durante 4 a 5 semanas a praticá-la não seria tão saturante.

3.1.2. Elaboração da primeira Unidade Temática

A unidade temática corresponde ao período de tempo no qual as atividades das nossas sessões se encontram concentradas numa determinada modalidade desportiva. Estas unidades temáticas devem incorporar os objetivos (que exprimem em comportamentos motores observáveis) que se pretendem atingir. (Piéron, 1992)

Ao longo do ano vários foram os Modelos de Estrutura de Conhecimento de Vickers que fomos realizando, contudo devo dizer que o primeiro foi especialmente difícil.

A sua construção possibilitou-me aprofundar o meu conhecimento sobre as modalidades, possibilitando-me ficar mais preparada para a sua transmissão.

3.1.3. O primeiro plano de aula

Existem quatro grandes razões pelas quais os professores planeiam. Primeira razão, para se assegurar que existe uma progressão de uma aula para outra; segunda, permanecer centrados sobre a tarefa e utilizar o tempo de aula de maneira eficaz; terceira reduzir a ansiedade e manter a sua confiança naqueles a quem se ensina e por fim, satisfazer as políticas da escola e do sistema escolar. Clark & Yinger (1979, cit. por Piéron, 1992)

A planificação das primeiras aulas foi um trabalho bastante árduo e moroso. Todos os cuidados eram poucos, a obstinação por um plano de aula perfeito levava horas e horas de reflexão. Recordo-me por inúmeras vezes estar quase a adormecer e de repente surgia uma nova configuração para o exercício, uma nova organização para os alunos, o pensamento na planificação era constante! Tal como afirma Siedentop (1998, p.229) “os professores refletem cuidadosamente sobre todos os objetivos, atividades, progressões, alunos, utilização dos espaços, segurança, questões de organização e de avaliação.

Mesmo tendo em conta todos estes aspetos, que se foram enfatizando ao longo da minha aprendizagem, da prática e através da reflexão da mesma, a minha relativa inexperiência revelou-se nas primeiras aulas, tal como espelha este pequeno excerto:

[Reflexão aula 2 e 3, dia 20 de Setembro] “Ainda no início da aula procurei dividir a turma em grupos, utilizando a mesma lógica dos pares e aproveitando a documentação que já tinha criado para cada um deles, procedendo à medição e pesagem dos alunos. Inicialmente tinha previsto ter 2 balanças mas tal não se concretizou, acabando por aumentar o tempo de espera dos alunos entre a pesagem e a medição e sobretudo o tempo previsto para esta atividade. Nesta etapa da aula, sinto agora, após pensar sobre o assunto, que podia ter gerido de outra forma os alunos que já tinham concluído as medições e pesagens. Podia tê-los mandado sentar, mantendo-os sempre no meu campo de visão, facilitando o controlo. Não se gerou muita confusão, nem descontrolo da turma, mas teria sido menos desgastante para mim gerir/supervisionar os alunos dessa forma, para além de que intensificava as questões de domínio e criação de rotinas para a turma.”

O mesmo manifestou-se na quantidade de exercícios preparados para as sessões, a minha vontade de ensinar e de dar mais de mim aos

alunos esbarrou-se na impossibilidade temporal, como revejo neste excerto:

[Reflexão da aula 19] “Na atividade 2, coloquei demasiadas variantes e pouco tempo para cada uma delas, poderia ter feito exatamente o contrário, ou então, anular a tarefa 3, ficando com mais tempo para cada variante, havendo mais tempo para a que cada aluno repetisse a atividade, possibilitando também uma intervenção e observação de cada aluno mais ajustada.”

Neste sentido, procurei criar planos de aula com menos exercícios, mas com a possibilidade de os alunos exercitarem e assimilarem as tarefas, procurando também que tirassem prazer das mesmas.

Todas estas condicionantes da planificação levantaram-me algumas questões sobre as quais me debrucei na ânsia de responder a algumas das minhas inquietações. Provavelmente não encontrarei respostas para todas pois tal como afirma Siedentop (1998, p.241) “não existe uma forma perfeita para a planificação das sessões”, contudo o mesmo autor, defende que o plano de aula deve respeitar alguns dos seguintes elementos:

- um conjunto de tarefas distribuídas no tempo.
 - descrição da apresentação de cada uma das tarefas.
 - a organização de cada tarefa
 - apresentação de critérios de êxito e palavras-chave que ajudem os alunos na realização das tarefas.
- reflexão da sessão após a mesma de forma a melhorar a sessão que se segue;

3.1.4. Instrução

Todos sabemos que a comunicação é uma ferramenta essencial ao professor, e da influência desta no processo de ensino aprendizagem, tal como nos diz Rosado e Mesquita (2011, p.69) “é um fator determinante da eficácia pedagógico no contexto de ensino.”

Este tipo de comunicação vai mais além da simples transmissão de informações, mas também existe o efeito persuasivo, que abarca o processamento consciente e inconsciente.

Quando falamos neste efeito persuasivo somos transportados até aspetos da paralinguagem (volume de voz, articulação, entoação), bem como de aspetos não verbais da comunicação (contacto visual, expressões faciais, entusiasmo do professor).

Face a toda esta exposição, será importante que o professor tenha noção de que existem barreiras durante os processos comunicativos. Rosado e Mesquita (2011) enunciam algumas dessas dificuldades durante o processo e comunicação que segundo estes mesmos autores devem ser conhecidas e combatidas:

- percepção seletiva
- sobrecarga de informação
- linguagem
- receio de comunicar

Durante os processos de transmissão de informação, o professor não deve esquecer, “a realidade é muito complexa, a percepção e análise desta produzem, sobre a sua representação, transformações significativas” (Rosado e Mesquita 2011, p.71), mais ainda estando este consciente da limitada capacidade de processamento do ser humano, por isso, aquilo que é dito pelo professor e o que chega até ao aluno pode não ser exatamente o mesmo.

Ressaltando a importância não só de selecionar apenas a informação necessária mas também de se ajustar a linguagem utilizada ao nível de compreensão dos alunos.

Nas situações de instrução, a informação é emitida usualmente em referência a três momentos: (1) antes da prática, recorrendo a explicações e demonstrações; (2) durante a prática, através de emissão de feedbacks; (3) após a prática, através da análise referenciada à prática desenvolvida (Siedentop, 1991).

De forma a clarificar cada um destes momentos, passo a explicar de forma breve cada um deles.

Informação

Transmitida antes das sessões, que segundo Siedentop (1991) pode ser dividida em 5 momentos:

- apresentação dos objetivos
- relação com sessões anteriores ou seguintes
- apresentação dos conteúdos propriamente ditos
- apresentação das condições de realização e normas organizativas
- controlo da compreensão da informação

Apresentação das tarefas motoras

Segundo Rink (1994), a apresentação das tarefas refere-se à informação transmitida pelo professor aos alunos durante a prática motora acerca do que fazer e como fazer.

A informação deve esclarecer o aluno quanto à importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a atingir e da organização da prática (grupos, espaços e tempo)

Porque a forma como a instrução é realizada terá influência na interpretação que os alunos farão nas tarefas, influenciando na realização das mesmas (Mesquita, 1998) a preocupação e reflexão sobre a minha atuação neste domínio esteve obviamente presente, como é exemplo a seguinte transcrição:

“Relativamente à demonstração utilizei alunos para execução dos elementos, embora em alguns momentos, também tenha sentido a necessidade de servir de modelo para explicar exatamente aquilo que pretendia que eles fizessem. Tal como refere Rink (1993), quando existem alunos que sabem executar determinada habilidade, estes podem desempenhar o papel de demonstradores, dando espaço ao professor para se focar em aspetos importantes da demonstração. Outro aspeto não menos importante que Rink (1993) refere, está relacionada com a relevância da demonstração respeitar toda a dinâmica organizacional que a tarefa requer.” (Reflexão aula 46,22 de Janeiro, 2013)

Face a uma dificuldade física que me surgiu, vi-me impedida em ser o modelo das demonstrações das tarefas motoras. Contudo no sentido de encontrar soluções de forma a que os meus alunos não ficassem privados das mesmas, levou-me a refletir sobre a importância de quem poderia ser este “modelo”. Se deveria ser sempre o aluno que faz tudo bem ou também o aluno que faz mal?

Segundo Laguna (1996), ambos os modelos apresentam vantagens e desvantagens. Assim, o "modelo correto" proporciona ao aluno a recolha da informação necessária para criar uma representação cognitiva relativa à produção do movimento, mas não facilita a deteção dos erros de execução. Por sua vez, o "modelo de aprendizagem" proporciona o contacto com os erros de execução, não garantindo, todavia, o reconhecimento do erro nem a representação cognitiva do movimento correto. Face a estas evidências o mesmo autor é defensor da utilização dos dois modelos no ensino das habilidades, embora referenciados a momentos distintos do processo.

Assim, o "modelo correto" assume maior preponderância para fornecer informações cruciais relativamente aos exercícios, como é o caso da apresentação dos mesmos. Adams (1986) partilha esta perspetiva, ao referir que o praticante, deve receber representações cognitivas corretas de como deve executar, antes de receber informação acerca de possíveis erros. Por seu

turno, o "modelo de aprendizagem" tem vantagens quando é utilizado no seguimento dos erros cometidos pelo aluno durante a prática.

A título ilustrativo das reflexões sobre a temática, destaco o seguinte excerto:

“Dada a minha limitação física temporária, tendo sido fundamental para esta sessão a componente da demonstração dos conteúdos que pretendia abordar, foi necessário reajustar-me e encontrar alternativas para que os alunos não fossem de modo algum prejudicados. Assim, procurei junto dos dois alunos que apresentam estas habilidades técnicas mais desenvolvidas e utilizá-los como modelos para os restantes, acompanhando sempre a demonstração com a minha intervenção quer para dar enfase aos erros mais comuns, como para alertar para as componentes fundamentais” (Reflexão aula 13, 16 de Outubro 2012)

Feedback Pedagógico

Entende-se por feedback pedagógico como sendo um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo por meta modificar essa resposta, no sentido de aquisição ou realização de uma habilidade. (Fishman & Tobey, cit. Mesquita, 2011)

O feedback pode ser dividido em duas categorias: conhecimento da performance e conhecimento do resultado. A primeira categoria refere-se ao processo, isto é, à informação centrada na execução dos movimentos e a segunda remete-se à informação relativa ao resultado ambicionado através da execução da habilidade.

O feedback informativo centrado no na performance é particularmente benéfico na execução de movimentos que não permitem a sua visualização por parte do praticante e ainda nas habilidades em que é fácil determinar o resultado obtido, mas em que a coordenação dos movimentos corporais é complexa (Magill, 1994).

Relativamente ao recurso do feedback centrado no conhecimento do resultado, este demonstra ser vantajoso nos exercícios cuja realização das ações está

dependente da intervenção dos colegas e dos adversários, como é o caso dos JDC (Carnahan et al., 1996).

Na emissão dos feedbacks é importante que o professor cumpra o ciclo do feedback, isto é, a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um feedback pedagógico: observação e identificação do erro na prestação; tomada de decisão (reagir ou não reagir e, se decidir reagir, prestar um encorajamento ou uma informação); feedback pedagógico informativo; observação das mudanças no comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo feedback pedagógico.

Para que haja efeitos positivos nas aprendizagens, Mesquita (2011, p.88) defende que o feedback pedagógico deve assumir algumas características, tais como:

1. Focalização de critérios orientados para a qualidade de execução, ou para o resultado a obter (conhecimento da performance e/ou do resultado).
2. Referenciação aos propósitos do exercício focados durante a sua apresentação (congruência);
3. Direcionamento da informação para a especificidade do exercício e respetivos conteúdos (curto e específico);

3.1.5. Gestão

Segundo Rink (1993, p.127) entende-se como gestão a “capacidade do professor organizar o tempo de aula, manter e desenvolver o comportamento de envolvimento dos alunos em torno dos conteúdos.” Ainda a mesma autora defende que uma boa capacidade do professor nas tarefas de gestão possibilitará uma melhor aprendizagem aos alunos.

Contudo Siedentop (1996 p.69) afirma que mesmo que a “aula tenha os ingredientes de uma boa aula, isto é, uma boa organização, com os alunos

envolvidos e motivados esta não completa se não houver um objetivo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.”

A literatura refere que a gestão é das principais dificuldades do professor iniciante, provocando nele dúvidas acerca da sua capacidade de ministrar as aulas.

Arends (2005) inúmera algumas dificuldades dos professores iniciantes na gestão de aula, tais como:

1. não conseguir total percepção do ambiente da sala;
2. perda do controle da turma;
3. falta de preparação para confrontar comportamentos inadequados;
4. lidar com os períodos de transição nas aulas;
5. dificuldade para lidar com a dimensão de liderança que uma boa gestão de aula requisita.

Arends (2005), ao referir-se aos professores iniciantes, recomenda atenção a três procedimentos de gestão, gestão preventiva de aula, de comportamento inadequado e perturbador, exibição de confiança e influência.

Esta gestão preventiva consiste em planejar regras e procedimentos antecipadamente que deverão ser aplicados nas aulas. É importante que o professor faça os alunos compreenderem o motivo e a prática de cada regra estipulada. O mesmo autor defende que os gestores eficazes utilizam, principalmente, a primeira semana do ano letivo para ensinar as regras e os procedimentos.

Como foi então que eu procedi? Como foi a evolução desta capacidade?

“Como referi, anteriormente, decidi «perder» mais tempo inicialmente na conversa com os alunos para que ficassem bem presentes as regras e rotinas que pretendo que se cumpram ao longo do ano, para que as aulas possam decorrer num clima positivo e propicio à aprendizagem.” (Reflexão aula 1)

“Na planificação desta aula, procurei que os primeiros 5 min servissem para reforçar as ideias transmitidas na primeira aula, questões relacionadas com as regras e normas de funcionamento das nossas aulas.” (Reflexão aula 2)

Graça e Mesquita (1996) referem que as oportunidades de aprendizagem dos alunos, bem como a qualidade do trabalho destes são influenciadas pelas decisões de gestão adotadas pelo professor. Desde o início do estágio pedagógico que tive essa percepção, mas devo dizer que houve um momento em especial em que senti o quão importante era a turma estar bem controlada, que as normas estivessem bem delineadas e as rotinas bem estabelecidas desde o início. Esse momento foi na lecionação das sessões de ginástica de solo, quando decidi dividir os alunos em grupos de trabalho, promovendo o ensino por pares. A capacidade de se manterem organizados e focados nas suas tarefas só foi possível com o cumprimento das regras previamente estabelecidas no início do ano. Contudo devo dizer que inicialmente não foi fácil, até por se tratar de uma novidade para os alunos, por estarem pouco habituados a trabalhar em grupo e de forma produtiva, mas a insistência da minha parte e o trabalho previamente realizado permitiu que esta organização da turma decorresse com sucesso.

“Neste sentido, ao longo da unidade temática tentarei que exista uma intensa cooperação entre os elementos de cada grupo, aproximando-se em certa medida, de uma forma intencional, de um ensino por pares. A possibilidade de trabalharem num ensino por duplas, trios permite-lhes desenvolver capacidades de observação, análise em relação aos seus pares, para além disso é extremamente enriquecedor no que toca à compreensão das habilidades motoras e sociais. (Rink, 1993)

Com o decorrer da sessão senti que os alunos estão pouco habituados a «trabalhar» em colaboração, ajudando-se mutuamente, sendo que, em alguns grupos foi preciso estar sempre a alertar que o colega em espera tinha de executar as ajudas. Em parte, é natural que tal tenha acontecido porque se tratou da primeira vez que realizamos uma tarefa com este tipo de organização, para além de que os alunos não dominam a matéria.....

Com o propósito de os continuar a auxiliar não só no papel de ajudantes, mas também reforçar aspetos como autonomia, cooperação e entreajuda na próxima sessão em cada colchão haverá um suporte em papel dos conteúdos

que serão abordados, para que possam consultar sempre que sentirem necessidade.” (Reflexão aula 46, 22 de Janeiro 2013)

“Tem sido uma estratégia que tenho adotado ao longo das várias sessões de ginástica e posso afirmar que à exceção da primeira vez que o fizemos (por se ter tratado de uma novidade) tem corrido bastante bem e pretendo continuar a utilizar. Para além disso, dentro de cada nível de desempenho tenho-me apercebido que existem determinados elementos que vão demonstrando uma atitude de líderes por se sentirem mais aptos nesta modalidade, o que tenho canalizado para que ajudem os colegas com mais dificuldades, o que se tem demonstrado como uma ajuda preciosa!” (Reflexão 54 e 55, 14 de Fevereiro 2013)]

Neste sentido é inevitável estabelecer uma ligação entre gestão e ensino, ou seja, da influência que a gestão do ensino terá sobre o sucesso do ensino.

No que concerne à gestão do tempo e do material devo fazer algumas considerações que para mim são relevantes, não só pelo que senti ao longo do ano mas também pelo que fui lendo e filtrando como sendo essencial .

Para Arends (2005) a gestão de aula é uma das funções de liderança do professor. O autor aponta algumas ações que influenciam a gestão da aula: planeamento minucioso das aulas; atribuição de tempo às tarefas de aprendizagem; a utilização do espaço para a aula, promoção trabalho em grupo; motivação dos alunos.

Corroborando a opinião do autor, destaco algumas das experiências que vivi e que foram marcantes neste domínio:

“Inicio a reflexão debruçando-me sobre a principal adversidade da aula, a má gestão do tempo. Encontro justificação para este facto em dois pontos: primeiro no mau planeamento da aula da minha parte e depois a má gestão das tarefas no decorrer da aula.

Na parte inicial da aula perdi muito tempo a fazer a chamada o que condicionou de imediato a restante sessão, acrescentado a este facto, que não deveria ter realizado a situação 2 (ativação geral). Poderia ter aproveitado a atividade 3,

para fazer a ativação geral dos alunos, inserindo algumas mobilizações articulares tendo em conta a baixa temperatura que se tem sentido nas primeiras horas da manhã.” (Reflexão Aula 7, 2 de Outubro 2012)

[Reflexão aula nº51 e 52, 31 de Janeiro 2013] *“Relativamente à gestão do tempo consegui cumprir com o estipulado, contudo, senti necessidade de utilizar mais tempo na tarefa 4, de forma a que pudessem fazer mais repetições, para além disso, como se tratou de uma introdução de uma nova habilidade técnicas ocorreram mais interrupções para correções de aspetos em que os alunos apresentavam as mesmas dificuldades. De forma a corrigir um aspeto menos positivo da sessão passada, nomeadamente no tempo de transições de situações de aprendizagem em que os alunos precisavam todos de bola e na qual demoramos demasiado tempo, procurei criar a regras dos 5secs para as transições, aspeto que correu bastante bem e futuramente continuarei a aplicar. Quanto à gestão do espaço e material, não tive grandes dificuldades já que assim o espaço o permite.”*

Uma das minhas preocupações ao longo do ano foi sempre reduzir o tempo entre tarefas. Para contrariar o que inicialmente foi uma dificuldade para mim, foi essencial criar estratégias e algumas rotinas junto dos alunos. Siedentop afirma que (1998, p. 124) os “professores eficazes estabelecem rotinas que permitem melhorar com eficácia as transições.”

[Reflexão aula 44 e 45, 17 de Janeiro 2013] *“Na restante sessão dei continuidade a abordagem do Basquetebol, contudo, dispondo de muito menos espaço, duas tabelas, obrigando-me a um novo reajustamento ao nível do espaço, tempo, material e dos alunos. Desta forma, planeei situações em que os alunos estivessem todos em atividade, otimizando a sua oportunidade de exercitarem as tarefas diretamente associadas aos objetivos de aprendizagem (Siedentop, 1983) mas em contextos diferentes, procurando uma gestão eficaz, que segundo Emmer e Evertson (1981), esta consiste no comportamento do professor o qual produz elevados níveis de envolvimento nas atividades da aula, minimizando a quantidade de comportamentos dos alunos que interfere*

com o trabalho dos professores e/ou dos alunos, e numa eficaz utilização do tempo de instrução.

Assim, no espaço correspondente às tabelas, os alunos realizariam uma tarefa mais direccionada para conteúdos táticos e no espaço lateral dos campos exercitariam as habilidades motoras, passe e drible, ou seja, conteúdos mais técnicos.”

[Reflexão aula 46, 22 de Janeiro 2013] *“De forma geral, alguns aspetos não decorreram como pretendia, começando pela utilização do material. Como habitualmente, meu o espaço de aula às 8h10 já está todo preparado para que esta se inicie sem atrasos, tal como aconteceu hoje. Contudo, já a aula decorria e por volta das 8h35 fui interrompida pela professora do espaço adjacente ao meu, pedindo colchões. Não que me importasse de os ceder, como é óbvio, mas não posso deixar de mostrar o meu descontentamento, quando isto é feito já com a minha aula a meio, sendo que eu é que fiquei prejudicada. Uma vez que eu tive o cuidado de chegar a horas e preparar todo o material para a aula. Face a esta situação tive de proceder a alterações no que tinha planeado para a sessão, uma vez que fiquei sem os colchões que permitiam fazer um plano inclinado. Sem poder realizar esta etapa da progressão pedagógica dos rolamentos, reforcei mais uma vez a importância do papel dos alunos que executavam as ajudas. Assim sendo, seria fundamental a que a colaboração entre os pares funciona-se adequadamente.”*

i. Clima de aula/aprendizagem

A construção de um bom clima de aula, bem como a sua manutenção é essencial para o sucesso no contexto de ensino. Para que tal aconteça o entusiasmo demonstrado pelo professor é dos aspetos fundamentais. Esse entusiasmo é um conjunto de características que potenciam um envolvimento e uma participação mais ativa na aula. (Leitão,1986)

Não menos importante na criação de um clima positivo para a aprendizagem é a transmissão e consolidação junto dos alunos das regras e das rotinas a cumprir ao longo das aulas.

“As rotinas descrevem-se como sendo um procedimento à obtenção de comportamentos ajustados a uma turma.” Siedentop (1998, p. 117) Pretende-se que sejam comportamentos que se repitam com frequência de forma a que o normal funcionamento da aula não seja posto em causa.

as regras, que se definem como princípios, normas de ordem e disciplina relativos maioritariamente a comportamentos a adotar em determinadas situações. Agregadas as rotinas e regras surge-nos sempre o conceito de disciplina, mas afinal o que é a disciplina na aula de Educação Física? Que comportamentos devem ser aceites nas aulas de Educação Física como sendo apropriados? Ao longo do ano questionei-me sobre esta temática, pois fruto do que fui observando ao longo do ano na Escola (e não me refiro exclusivamente à minha turma) vários foram os momentos em que tive a sensação que os meus limites de disciplina não coincidiam com os limites de disciplina dos meus alunos. Então como atuar?

Não acredito num ensino ao estilo de regime militar, não creio que seja esse o tipo de ensino que motivará os professores, muito menos os alunos. Acredito que se possa estabelecer um critério de disciplina nas aulas, em que o comportamento apropriado vá além da ausência de comportamentos desajustados. Tal como defende Siedentop (1998, p.133) “a tarefa básica da disciplina não é só reduzir o comportamento inadequado, mas também desenvolver tipos de comportamentos apropriados através dos quais os alunos possam aprender e crescer.” As evidências apontam para uma associação positiva onde as turmas onde ocorre um melhor processo ensino aprendizagem são aquelas que se encontram mais disciplinas e organizadas.

Partindo do pressuposto que esta etapa de rotinas, regras e disciplina do professor estão atingidas, a possibilidade de um professor ser de abrir espaço para outras preocupações é francamente possível, continuando a sua busca para um ensino eficaz. A este respeito, Siedentop (1998, p.44) enumera alguns

aspectos que parecem caracterizar o *professor eficaz*, com uma profunda implicação no clima de aula/aprendizagem:

- concede tempo e oportunidades para que o aluno possa aprender os conteúdos abordados.
- expectativas elevadas e realistas no que concerne às aquisições na aprendizagem. Os papéis do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem estão bem definidos.
- organização da classe e empenho dos alunos. Os professores eficazes são bons organizadores, estabelecendo as suas regras e rotinas desde o início do ano. A organização eficaz permite um aumento tempo dedicado à realização de tarefas que vão de encontro aos objetivos de aprendizagem.
- tarefas apropriadas e índices elevados de êxito. O nível de dificuldade das tarefas vai de encontro ao nível de habilidade dos alunos, permitindo uma taxa elevada de êxito.
- ritmo e continuidade, os professores eficazes desenvolvem um bom ritmo de trabalho ao longo da aula, antecipando e prevenindo os acontecimentos que podem interromper esta continuidade.
- ensino ativo. Após as demonstrações há um período no qual os alunos realizam as tarefas e o professor consegue perceber se houve compreensão ou não por parte dos alunos.
- supervisão de forma ativa, entusiasma os alunos a realizarem as tarefas de forma independente enquanto as supervisiona. Verifica se os alunos compreenderam os exercícios e se revelam progressões, ajudando os que necessitam.
- sistema de avaliação e de responsabilização, o professor é capaz de responsabilizar o aluno na realização das suas tarefas, utilizando diferentes estratégias para os avaliar, mantendo sempre um clima positivo.
- Clareza, entusiasmo e afetividade. Os professores são claros nas suas pretensões, são entusiastas com respeito pelos seus alunos e pela matéria. Desenvolvendo um clima agradável nas suas aulas.

3.1.7. Basquetebol, Badminton, Futebol, Ginástica, etc. ... diferentes conhecimentos.

Não sendo o seu único instrumento de trabalho, sabemos que o conhecimento é um dos alicerces fundamentais do qual o professor deve ser detentor para o cumprimento das suas funções, *ensinar*.

Ao longo do ano, várias modalidades foram abordadas e todas elas exigiram de mim diferentes conhecimentos em termos didáticos, para tal seria necessário um conhecimento aprofundado da matéria de ensino, tudo com um objetivo bem demarcado, o sucesso da aprendizagem dos alunos!

Neste sentido, destaco o conhecimento pedagógico do conteúdo, uma das categorias de conhecimento base estabelecidas por Shulman (1987). Este tipo de conhecimento é resultado das transformações e ajustamentos que o professor realiza no conteúdo a ensinar com o intuito de o tornar mais atingível pelos alunos. (Graça, 1997)

O mesmo autor afirma ainda que este tipo de conhecimento incorpora diferentes formas de explicações, demonstrações, ilustrações relativas a uma matéria.

Assim, procurei que essas possibilidades também estivessem presentes nas minhas aulas, tal como conferem os seguintes excerto:

“Dada a minha limitação física temporária, tendo sido fundamental para esta sessão a componente da demonstração dos conteúdos que pretendia abordar, foi necessário reajustar-me e encontrar alternativas para que os alunos não fossem de modo algum prejudicados. Assim, procurei junto dos dois alunos que apresentam estas habilidades técnicas mais desenvolvidas e utilizá-los como modelos para os restantes, acompanhando sempre a demonstração com a minha intervenção quer para dar ênfase aos erros mais comuns, como para alertar para as componentes fundamentais.” (Reflexão aula 13, 16 de Outubro 2012)

“Numa tentativa de contornar a minha dificuldade física, e pela constante necessidade em fazer demonstrações dos elementos técnicos aos alunos, procurei proporcionar um momento diferente, a projeção de um vídeo, não só pelo modelo em si e do que este pode ser representativo para aprendizagem dos alunos, mas também pela novidade, que sabemos o quão importante é para os alunos.” (Reflexão aula 17 e 18, 25 de Outubro 2012)

Julgo que a uma das grandes dificuldades de todos os professores iniciantes prende-se este ponto, o conhecimento pedagógico do conteúdo. A nossa inexperiência em atuar em contexto de aprendizagem faz-se notar sobretudo neste aspeto, no meu entender. Por conseguinte e à semelhança de tantos outros professores estagiários inicialmente senti bastante dificuldade em conseguir ajustar e manipular o conteúdo de forma a que este se tornasse perceptível para os alunos. Foi algo que me inquietou durante muito tempo, mas foi esta inquietação que também me possibilitou melhorar! Que me fez ler, investigar, ver outros exemplos e procurar ajustar à minha realidade.

De todas as modalidades talvez tenha sentido mais dificuldade especificamente em três. Primeiramente em Badminton e Voleibol, uma vez que parti o braço no mesmo período em que lecionava estas modalidades. Temporariamente tornava-se difícil de fazer demonstrações aos alunos, para tal, foi necessário reajustar o ensino, recorrendo a imagens, projeção de imagens, vídeos, ou alunos com mais capacidades de execução.

Inicialmente vi este handicap como algo que prejudicaria o meu trabalho, posteriormente à medida que desafiava a mim mesma para me ajustar e adaptar a esta dificuldade vi com bom grado este pequeno incidente, fez-me ver alternativas de ensino, abrir diferentes leques de opções e proporcionar alguma novidade para os alunos.

Em Ginástica as minhas dificuldades relacionavam-se mais com a complexidade dos elementos gímnicos e na necessidade de os conseguir desmontar e transmitir para os alunos. Acrescentando a esta dificuldade o desinteresse da maioria dos alunos relativamente a esta modalidade. De forma a colmatar as minhas dificuldades procurei mais uma vez, procurar em

literatura especializada, em ver diferentes professores, socorrer-me das montanhas de apontamentos que fui tirando no 1º ano de Mestrado aquando da didática de Ginástica.

Para além disso, procurei desenvolver junto dos alunos o ensino por pares, de forma a que a colaboração e espírito crítico se fizessem notar. Procurei que os alunos estivessem organizados por grupos de trabalho, sendo que em cada um deles existiam guiões de trabalho que deveriam ser cumpridos até ao fim de cada sessão.

Quero com tudo isto dizer que é fundamental que o professor tenha um conhecimento da matéria adaptado às exigências do contexto de ensino.

3.1.8. Avaliação

A avaliação é um tema muito complexo, há muito que deixou de ser apenas atribuir uma nota aos alunos, hoje sabemos que se trata de uma “parte integrante do processo de ensino aprendizagem e requer um certo entendimento sobre os seus conceitos e métodos.” (Rodrigues et al., 2011, p.2)

A avaliação é de extrema importância com reflexos no processo ensino aprendizagem, tal como nos diz Perrenoud (1999 p.38) “A função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar.”

A avaliação permite detetar falhas durante a aprendizagem, possibilitando assim que sejam colmatadas. Desta forma evita-se que o aluno chegue ao ponto em que novas aprendizagens não possam ocorrer devido ao acumular de lacunas e deficiências da aprendizagem. (Carrasco,1985).

A necessidade de um processo de avaliação é justificada nas palavras de Carrasco (1985, p. 13 e 14) “indica-nos se cada aluno vai superar os objetivos legalmente estabelecidos que a sociedade exige aos seus membros: isto traduz-se na concretização de um rendimento suficiente ou insuficiente. Mas, ao mesmo tempo, a avaliação diz-nos se esse rendimento está ou não de acordo com a possibilidade do aluno, ou seja, se é ou não satisfatório, aspeto

este que é da maior importância visto que um rendimento insatisfatório, independentemente de ser ou não suficiente, exige sempre recuperação.” Fermín (1971) acrescenta também que a avaliação é importante para regular o processo de ensino aprendizagem, isto é, permite identificar falhas e deficiências nesse processo, e por conseguinte, formular e reformular este mesmo processo.

Avaliação Diagnóstica

Ao longo do ano realizei as avaliações diagnósticas no início de cada unidade temática, à execução da disciplina de triplo salto do atletismo, pela ausência de experiências anteriores. Esta avaliação inicial realizou-se com o objetivo de não só conhecer o ponto de situação de cada aluno, mas também de enquadrá-lo posteriormente num nível de aprendizagem condizente com as suas capacidades, tal como podemos verificar nas palavras de Carrasco (1985, p. 35), “ É a que serve de base para planificar adequadamente a ação educativa com cada aluno.”

Esta avaliação diagnóstica não se fica apenas pela avaliação das aptidões no início de cada unidade temática. Na abertura do ano letivo, a avaliação diagnóstica da personalidade, interesses, ambiente familiar e social dos alunos também devem ser tidos em linha de conta. (Carrasco, 1985)

Pelo facto de não estar familiarizada com este processo de avaliação diagnóstica, inicialmente senti algumas dificuldades, sobretudo no que concerne ao rigor da observação dos alunos. Embora no 1º ano deste ciclo de estudos tivéssemos vivenciado momentos como este, a situação de ter 25 alunos e um único professor é bastante díspar de ter grupos de 4 alunos para 5 ou 6 professores.

No sentido de facilitar este processo, ao longo das várias avaliações que fui realizando, foi necessário desenvolver estratégias, não só no plano organizativo dos alunos, do espaço e tempo, mas também desenvolver grelhas de observação que me permitissem observar eficazmente e eficientemente os alunos. No sentido de perceber o nível dos alunos construí grelhas de

observação simples que tivessem 2 a 3 critérios por conteúdo. Neste sentido, a minha preocupação com este tema fica demarcada no seguinte excerto:

“Este momento é de especial importância, pois serão momentos como estes que permitiram desenvolver o processo de ensino aprendizagem, neste sentido, através das informações retiradas durante a avaliação diagnóstica será possível projetar uma planificação da unidade temática, respeitando não só os conteúdos a lecionar, mas sobretudo os níveis de desempenho de cada aluno.”
(Reflexão aula 4, 25 de Setembro 2012)

Avaliação Formativa

A avaliação formativa, no entendimento de Perrenoud (1999) possibilita perceber de forma contínua e sistemática o estado do processo de ensino-aprendizagem, como objetivo de otimizar as aprendizagens, permitindo assim informar o professor e o aluno da aprendizagem no decorrer de uma unidade temática. Este tipo de avaliação permite ao professor não só identificar dificuldades nos seus alunos, como falhas e deficiências no processo, mas vai ser responsável pela planificação diária do seu trabalho.

Corroborando as opiniões dos autores, destaco algumas das experiências que vivi e que foram marcantes neste domínio:

[Reflexão aula 19, dia 30 de Outubro 2012] *No decorrer da aula pude constatar que grande parte dos alunos apresenta dificuldades ao nível da pega da raquete, este erro acaba por dificultar todos batimentos, uma vez que o modo como agarram a raquete impossibilita biomecanicamente determinados movimentos manifestamente necessários ao jogo de badminton. A nível dos batimentos, a maioria executa o Clear e o Lob, contudo as trajetórias dadas ao volante não são muito intencionais, procurando apenas tirá-la do seu campo. Batimentos como o Amorti, Encosto ou Remate foram observados muito esporadicamente. Outra das dificuldades patente foi a ausência da adoção de uma posição que lhes permita uma melhor prontidão para jogar, ou seja, a adoção de uma posição fundamental.”*

Avaliação Sumativa

Ao longo do ano este momento de avaliação ficou reservado para o término de cada uma das unidades temáticas. Recordando-me de como me sentia nestes momentos, procurei sempre transmitir tranquilidade aos alunos, pois tenho noção de como este momento poderia ser inibidor, afetando a performance dos mesmos.

Neste sentido, nas modalidades que assim me permitiam procurei que todos estivessem a executar as tarefas enquanto eu fazia registo dos mesmos, contrariando um pouco aquela ideia habitual da avaliação um a um.

Para além deste aspeto não deixa de ser importante mencionar que o processo de recolha de informações que decorreu ao longo da unidade temática, ou seja a avaliação formativa, facilitou no momento da avaliação sumativa.

A preocupação e reflexão sobre a minha atuação neste domínio esteve obviamente presente:

“Relativamente à minha postura na aula, decidi manter-me como até agora, não senti necessidade de a alterar só por se tratar de um momento mais formal. Ainda mais se acentuou esta necessidade porque à medida que os alunos chegavam ao espaço de aula apercebi-me que alguns deles estavam nervosos, assim procurei manter a minha postura serena e relaxada que poderia ajudar a libertá-los da tensão da avaliação.” (Reflexão aula 30 e 31, 29 de Novembro, 2012)

“Para facilitar tarefa de avaliação é fundamental que se use grelhas de avaliação que estejam bem definidas, para além de ter um conhecimento dos critérios de avaliação. Aqui posso fazer o primeiro reparo, uma vez que em certos momentos senti que a grelha estava confusa. Nomeadamente na sequência com que os conteúdos apareciam, deveria ter dado também atenção a este aspeto, pois poderia ter colocado com uma sequência mais lógica tal como poderá aparecer no jogo. Numa avaliação futura devo ter em conta este aspeto.

Relativamente ao meu posicionamento este foi adequado, pois conseguia observar não só o grupo de alunos que estava a avaliar, como a restante

turma. Sendo que ao contrário do que aconteceu noutros momentos de avaliação de diferentes modalidades, ao longo da sessão fui emitindo feedbacks (não corretivos) para os grupos mais distantes, de forma que sentissem que os estava a observar, neutralizando a tentativa de comportamentos menos adequados, mantendo assim a turma controlada.

Face aquilo que pude observar ao longo da unidade temática e na sessão de hoje, estou capaz de fazer uma avaliação crítica ao processo. Assim revendo todas as minhas opções ao longo das sessões de basquetebol, reformularia alguns aspetos, tal como o momento da sua introdução e o tempo de exercitação de alguns conteúdos, sobretudo face à sua complexidade e dificuldade de aplicar em jogo. Um desses conteúdos a que deveria ter dado mais tempo de exercitação foi o lançamento no passado. Pelo que pude constatar foi talvez o elemento em que os alunos apresentaram maior dificuldade, não alteraria a progressão pedagógica pois pareceu-me adequada mas teria sido importante para assimilação que este conteúdo tivesse sido introduzido mais cedo.

Por outro lado, fiquei bastante satisfeita pela evolução dos alunos, sobretudo ao nível do entendimento do jogo, se inicialmente a maioria dos alunos jogava de forma egocêntrica, atualmente conseguem fazê-lo de forma mais apoiada e objetiva, fundamentando o seu jogo em torno de elementos fundamentais como o passe, receção e desmarcação.” (Reflexão aula 68 e 69 – 8ªA – 14 de Março de 2013)

3.1.9. Ensino por níveis, diferentes níveis, diferentes desempenhos, como operacionalizar?

No decorrer do ano e sempre que dava início a uma unidade temática várias vezes deparei-me com o mesmo problema. Deveria eu colocar os alunos em grupos homogêneos ou heterogêneos? Que implicações teria essa minha decisão no momento da operacionalização?

Após a realização das avaliações diagnósticas repartia os alunos respeitando os seus níveis de desempenho, neste sentido os grupos iam de encontro a uma ideia de homogeneidade.

Com esta organização os alunos estariam expostos a tarefas em que o seu nível de desempenho lhes proporcionaria atingir o sucesso, respeitando assim níveis ajustados de dificuldade e complexidade. Tal é corroborado por Siedentop (1998, p. 195) “A possibilidade de todos aprenderem tem que ser justa para todos os alunos, apesar dos seus níveis de desempenho.” Fazendo apelo ao direito pela equidade na aprendizagem que assiste a todas as crianças.

O mesmo autor refere alguns aspetos que habitualmente são negligenciados nas aulas de Educação Física, afetando os alunos com maiores dificuldades:

- menor tempo para responder e menos tempo de aprendizagem comparativamente com os alunos mais aptos.
- menos ocasiões de alcançar o sucesso nas tarefas uma vez que o nível de dificuldade das mesmas é demasiado elevado.
- durante os jogos, os alunos com maiores dificuldades têm uma participação menos ativa.
- os alunos com mais dificuldades são mais criticados e ridicularizados por causa da sua fraca performance.

Siedentop (1998) defende que o professor deve ser capaz de propor tarefas que permitam a estes alunos com mais dificuldades alcançar o êxito, não criando uma imagem negativa da Educação Física com consequências negativas para o interesse futuro dos alunos pelas práticas desportivas.

Neste sentido, o autor apresenta algumas soluções para combater este problema que por certo vários de nós, estagiários e não só, se vão deparando. Assim, refere que o professor deve:

- propor para a mesma tarefa diferentes níveis de dificuldade, supervisionando o seu desempenho nas mesmas.
- reforçar positivamente o sucesso do aluno na tarefa. Este deve ser marcado positivamente, é essencial que os reforços positivos do seu desempenho sejam superiores aos dos alunos menor dificuldade.

- evitar que os alunos menos aptos sejam excluídos das tarefas pelos colegas. Quando tal acontece o professor deve fazer a turma perceber a importância que todos participem na tarefa de aprendizagem, se for necessário, alterar regras da atividade para que haja uma participação ativa dos alunos com dificuldades.

- desencorajar comportamentos de ridicularização dos colegas.

As minhas preocupações relativas a estas questões ficam patentes neste pequeno excerto:

“De forma a que a avaliação diagnóstica das raparigas fosse mais criteriosa e para intensificar essa participação, entendi que cada cesto conseguido por estas valeria 3 pontos, aspeto que resultou de forma muito positiva em todas as equipas. Acrescentando ainda que outra regra teve que ser alargada ao aluno A, uma vez que este fica literalmente parado a ver jogar. Neste sentido, a sua equipa só poderia fazer cesto se a bola também fosse jogada por ele. Procurei ter sensibilidade nesta questão, evitando que este fosse alvo de chacota por parte dos colegas. Esta foi a forma que consegui para que participasse de forma mais ativa no jogo.” (Reflexão aula 38 e 39, dia 3 de Janeiro 2013)

Não satisfeita apenas com estas situações, procurei criar novos contextos que permitissem colocar os meus alunos na possibilidade de passarem para outro patamar!

Para sustentar o meu objetivo, reforço-me na literatura, nomeadamente Bento (1987), ao afirmar que para alguns alunos poderem elevar as suas capacidades para patamares superiores poderão ter que vivenciar contextos de dificuldade superior. Neste sentido, é importante estarmos vigilantes ao desempenho dos alunos dentro de determinado nível, pois pode ser necessário fazer ajustamentos face às solicitações. Poderemos recorrer a grupos heterogêneos em determinados momentos do processo ensino aprendizagem no sentido de possibilitar uma evolução das competências dos alunos.

3.1.10. Aprender, compreender e sentir... jogando!

Com o fim da II Guerra Mundial, os jogos desportivos adquirem uma diferente importância na Educação Física em sobreposição às orientações militares ou higienicistas.

Ao longo dos anos o jogo foi ensinado sobre diferentes perspetivas, desde uma aprendizagem mais focada nas habilidades técnicas a uma abordagem mais focada na tomada de decisão e compreensão do jogo (Mesquita, 2000). Atualmente, defende-se que as abordagens ao jogo devem convergir todas numa preocupação central, em que o aluno é o “construtor ativo das aprendizagens” (Mesquita, 2011).

Com esta nova abordagem demarcadamente influenciada por ideias cognitivistas e construtivistas, a tática passou a assumir um papel preponderante na aprendizagem, neste sentido foi necessário, segundo Graça & Mesquita (2008, p. 131) reformular “objetivos de aprendizagem, natureza das tarefas de aprendizagem, papéis do professor e dos alunos na sala de aula, clima favorável à aprendizagem e conteúdos e processos de avaliação.”

Apelando a estes conhecimentos adquiridos e no sentido de proporcionar o devido processo de ensino aprendizagem aos meus alunos, ao longo do ano tomei em linha de conta alguns destes modelos de ensino para o ensino dos Jogos Desportivos. Nomeadamente, o ensino dos jogos para a compreensão (Bunker & Thorpe, 1982) e o modelo de abordagem progressiva ao jogo de Voleibol (Mesquita, 2006). Assim, durante a leção de Basquetebol, Futebol e Andebol recorri ao modelo de ensino para a compreensão, no qual a preocupação predominante centra-se no desenvolvimento da capacidade de jogos através da compreensão tática do jogo. No que diz respeito à leção de Voleibol a abordagem realizada teve como princípio modelador do processo, o modelo de abordagem progressiva ao ensino do voleibol. Este modelo de ensino nas palavras de Mesquita et al., (2005, p.131) procura um “desenvolvimento de competências para jogar Voleibol. Os problemas que desafiam a capacidade de compreender e atuar no jogo constituem o principal

motivo da aprendizagem das habilidades técnicas, conferindo-lhes validade ecológica.”

Contudo seria importante perceber que não há receitas, nem formulas pré-determinadas, a minha forma de atuação deveria ser ajustada com o contexto onde me encontrava. Face a esta realidade seria necessário adequar “formas de jogo à capacidade dos alunos; valorizando os aspetos afetivos e sociais para garantir a participação equitativa de todos os alunos e fomentar a autonomia no processo de aprendizagem; preconizam a melhoria do nível de jogo dos alunos, certificada por uma avaliação autêntica reportada à qualidade de desempenho das ações de jogo” (Graça & Mesquita, 2011, p. 131).

3.2. Teoria e a prática – construir e reconstruir

Julgo que não podemos abordar este tema sem antes mencionar aquilo que nos move, que é afinal ensinar. Mas o que é ensinar?

Atualmente, sabemos que a complexidade desta função é enorme, nem que seja pelo simples facto de ver envolvido o ser humano, para além disso, como podemos comprovar nas palavras de Roldão (2007, p.95) “a função específica de *ensinar* já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio históricas.

Neste sentido ensinar caracteriza-se pela “especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar)” (Roldão, 2007 p.95).

O ato de ensinar implica a “constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teórico – científicas, científico – didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, encontram-se num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora – a que se configura como «prático»” (Roldão, 2007 p.98).

A mesma autora defende que a formação, ou seja, o saber profissional, constrói-se na através da teorização e da ação prática, não só com a sua mas também com a observação da prática docente dos restantes professores.

Tal como podem comprovar as suas palavras, “Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores” (Roldão, 2005 p.102).

Foi através do exercício da prática informada e supervisionada ao longo deste ano e a possibilidade de ser confrontada com o contexto real que me permitiu

adquirir competências que de certa forma complementam a minha bagagem teórica adquirida nos anteriores. Em suma, fica bem demarcada a importância e a dependência destas duas dimensões. É o saber teórico que permite produzir agir na prática, mas também é a prática que abre a possibilidade de reformular e reconstruir o conhecimento teórico.

Numa fase inicial do estágio sentia-me confortável com os conhecimentos teóricos que trazia dos anos anteriores, receava apenas da capacidade de torná-los atingíveis na prática, temia não ser capaz de com eles desenvolver um processo de ensino aprendizagem adequado aos meus alunos. Ao longo do ano fui conseguindo gerir com relativo sucesso esses receios. À medida que fui vivenciando a prática, com ela vieram novos conhecimentos, mas também novas necessidades, novas superações que tal só seriam possíveis recorrendo teoria.

4. Desenvolvimento Profissional

4. Desenvolvimento Profissional

4.1. Atividades na escola

A participação e a relação com a escola prolongou-se a diferentes campos ao longo do ano. Neste sentido participamos de uma forma ativa e entusiasta em todas as atividades desenvolvidas pelo nosso grupo de Educação Física, assumindo maioritariamente funções de colaboração e organização.

A realização destas atividades ambicionaram diferentes objetivos, como a motivação dos alunos para a prática de atividades físicas e desportivas, incitar o gosto pelas atividades culturais, fomentar a formação da comunidade escolar como um todo, ocupação dos tempos livres dos alunos com atividades desportivas e por fim, porque sabemos que a Educação Física é propícia a tal, estimular a relação Professor-Aluno.

A nível pessoal devo dizer que procurei que estas atividades não só me ajudassem a desenvolver algumas competências, mas também que colocassem à prova a minha pro-atividade e a minha capacidade de decidir no aqui e agora.

Nestes eventos procurei aprender a criar e gerir eventos, capacitar-me para liderar grupos com elevado número de pessoas e ainda desenvolver a minha competência na gestão de material e de recursos humanos.

Para isso, nada melhor do que vivenciar a experiência de liderar e construir o meu próprio evento. Badminton foi o meu alvo! Assim desenvolvi um *Open* objetivando não só os aspetos referidos anteriormente, mas também o incentivo à prática de uma modalidade com alguma tradição na Escola, acrescentando-se ainda a possibilidade de os alunos inscritos no Desporto Escolar usufruírem de um excelente momento de competição!

Este torneio teve como alvo todos os ciclos de ensino da Escola, no entanto e, face a alguns problemas que ocorreram no ano anterior, e seguindo o conselho

do professor responsável pelo Badminton em contexto de Desporto Escolar, decidi limitar o número de inscrições a 60 por ciclo.

A fase de planeamento de todo o evento foi provavelmente a fase mais escrupulosa porque existem vários aspetos logísticos que devem ser equacionados, de forma a que tudo possa correr da melhor forma e sem grandes percalços.

Neste sentido, aspetos como a estruturação do evento, separação por géneros, por escalões, calendarização, que espaços disponíveis para o dia do evento, que material possui a Escola, foram tudo parâmetros bem analisados.

Face a todos estes aspetos fica bem relevante a importância de uma planificação com antecedência, tal como a realização de algumas reuniões para a organização do evento, não só para a sua planificação mas também, no sentido de antecipar e resolver alguns contratempos que pudessem surgir no decorrer do Open.

Assim, por 3 vezes que me reuni com o Prof. Mário Rui (responsável pelo Badminton) para que me orientasse na planificação do evento, inclusive aconselhando-me em determinados aspetos tendo em conta à sua experiência em eventos de anos anteriores.

Recordo-me que numa dessas reuniões apresentei ao prof. Mário Rui a minha ideia de se convidar os alunos de 11ºano da turma de Gestão Desportiva, para algumas funções na operacionalização do evento, não só seria importante para eles como mais uma vivência na prática de eventos desportivos, como por outro lado me libertaria a mim e ao prof. Mário Rui para tarefas de gestão do Open.

Neste sentido, na sexta-feira anterior ao torneio, foi apresentado aos alunos as funções pelas quais seriam distribuídos, controlo de entradas no pavilhão, direcionamento dos alunos para os balneários, juizes de espaço, árbitros, cronometragem e fotógrafos,

Mesmo tendo tido todo o cuidado de preparação com este grupo de alunos, não posso deixar de lamentar a falta de dinamismo, vontade e em alguns casos competência para estar numa atividade simples como esta. É triste ver que há

alunos que nem resultados sabem apontar! E que erros simples como esses trouxeram alguns contratempos no decorrer do torneio.

É certo que também falhei em alguns aspetos, como facilmente posso enunciar, a afixação dos resultados, em que poderia ter utilizado a projeção dos resultados na parede, de forma a que não se criassem demasiadas aglomerações em torno da mesa de resultados e por conseguinte, demasiadas perdas de tempo e algumas confusões.

Face aos desperdícios alimentares que observei em eventos anteriores, nomeadamente no MegaSprint, Compal Air e no Corta-Mato, decidi não pedir nenhum patrocínio para a alimentação. Recordo-me perfeitamente que no fim destes eventos, ter visto garrafas de água quase cheias no chão, bem como sumos e pão nos caixotes do lixo! Em conversa com o Prof. Mário Rui, expondo-lhe a minha preocupação e desagrado pelo que tinha observado (e que ele também viu!), este foi categórico em concordar com a minha decisão.

Em suma, a participação nas atividades escolares, foi extremamente enriquecedora não só pela permuta de experiências com todos os envolvidos, pela possibilidade de adquirir mais conhecimentos, de vivenciar mais momentos de responsabilidade, de desenvolver a minha capacidade de organização de eventos e sobretudo, fez-me sentir-me parte ativa da Escola!

4.2. Desporto Escolar, uma experiência no Badminton

No sentido de conhecer melhor o funcionamento do Desporto Escolar, mas também do professor enquanto treinador de um grupo de alunos, decidi acompanhar os treinos da equipa de Badminton.

À medida que fui acompanhando as tardes de Desporto Escolar, a ausência de alunos nas atividades desportivas despertou a minha curiosidade. Não conseguia perceber como poderiam participar tão poucos alunos nestas atividades que a Escola oferece, quando esta são de graça e em horários que não coincidem com as restantes aulas. Esta minha inquietação levou-me à procura de resposta, para perceber o que falhou ou falha entre a Escola e os alunos/encarregados de educação no que concerne à divulgação destas atividades. Aspeto que será mais desenvolvido no projeto de investigação-ação.

Com esta minha participação foi possível identificar uma semelhança com os clubes desportivos externos à Escola. Na realização das tarefas, a competição é bastante mais elevado, a importância de uma adequada realização das tarefas está bem presente, tal como o refinamento das habilidades executadas, focando-se desta forma em pormenor a execução dos conteúdos.

Para além destes aspetos, a possibilidade de os alunos participarem em competições oficiais aproxima estes clubes de escola a clubes externos.

4.3. O meu Estudo

O que sabem os Encarregados de Educação sobre o Desporto Escolar?

What the Parents know about the School Sport?

Liliana Davis Ramos, Elisa Marques

Resumo

O presente estudo teve dois grandes objetivos: (1) verificar o conhecimento dos encarregados de educação (EE) sobre a existência do Desporto Escolar (DE) e a importância que atribuem à prática de exercício físico; (2) examinou a associação entre o nível de escolaridade dos EE, da história de prática desportiva e o conhecimento do DE e simultaneamente a participação do educando no DE. Adicionalmente pretendemos perceber a influência do sexo e ano de escolaridade dos alunos e a prática de DE. Oitenta e três EE e respetivos educandos do 3º ciclo de ensino responderam a um questionário para medição das variáveis em estudos.

Os resultados mostraram que a fraca diversidade na oferta desportiva no DE é um motivo bastante forte para o reduzido número de inscrições anuais. Ficou também patente a necessidade de a Escola melhorar os meios de divulgação do DE junto dos EE, uma vez que o número de EE que desconhece a existência deste serviço escolar ainda se demonstra elevado.

Palavras-chave: jovens, encarregados de educação, desporto escolar, atividade física e desportiva, escola

Abstract

The present study had two major objectives: (1) to verify the knowledge of parents on the existence of the School Sport (SS) and the importance they provide to physical exercise, (2) to examine the association between the parents' level of education, the history of sport participation and knowledge of both SS and the participation of the student in the SS. Additionally the influence of gender and grade students and practicing SS was analyzed. Eighty-three students and the respective EE and 3rd cycle of education responded to a questionnaire measuring the variables under study.

The results showed that the low diversity in the school sports is a strong reason for the low number of annually registrations. It has also highlighted the need to improve the dissemination of SS among parents

Key words: youth, parents or guardians, school sport, sport and physical activity, school

Introdução

O Desporto Escolar (DE) é um serviço do Ministério da Educação que desenvolve atividades pedagógicas numa vertente relacionada com a motricidade humana, para além disso é responsável pela organização de atividades inter-escolas por todo o país (Sousa et Magalhães, 2006). Este serviço encontra-se regulado pelo Decreto-Lei nº 95/91, de 26 de Fevereiro, sendo definido como uma atividade de complemento curricular e de carácter voluntário.

É neste meio que surge a oportunidade para muitos jovens em idade escolar possam iniciar a prática de uma modalidade desportiva.

Uma das missões do DE prende-se com a “possibilidade de combater o insucesso e abandono escolar e promover a aquisição de hábitos saudáveis e a formação dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas. Objetiva também proporcionar a todos os alunos o acesso à prática de atividade física e desportiva como contributo essencial para a formação integral dos jovens e para o

desenvolvimento desportivo Nacional” (Desporto Escolar, 2009).

Associada a esta missão, o DE arrasta com ele a promoção de alguns valores e princípios, nomeadamente na universalidade e equidade, (promovendo a inclusão, respeitando a individualidade de cada um), sustentação do processo educativo através da Escola, o reforço da autonomia e responsabilização das escolas, a promoção da avaliação, estimulando as boas práticas.

Para além dos objetivos já mencionados o DE visa também, “aumentar a quantidade e qualidade dos praticantes, promover a igualdade de oportunidades e inovação, adaptar a oferta às necessidades, aumentar o sucesso escolar, melhorar a qualidade da Educação, melhorar métodos de ensino/aprendizagem, etc.” (Programa Desporto Escolar 2009, p. 4-5).

Posto isto, os Órgãos de Direção e Gestão dos estabelecimentos de ensino e educação das escolas bem como, os docentes do grupo de Educação Física deverão proporcionar as condições para a criação e organização de Clubes de

DE. Para além disso o Projeto do DE deve ser parte integrante do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades da escola (Programa Desporto Escolar, 2009).

Na elaboração do Plano de Atividade Interna deverá haver a preocupação na integração das atividades em horários que possibilitem a participação de todos os alunos. Nesse Plano de Atividade Interna deverão estar incluídas atividades como o Corta-Mato, MegaSprinter, Compal Air 3x3, Gira-Volei e atividades para alunos com necessidades educativas especiais. Contudo, na planificação não deverão ser esquecidos aspetos relacionados com as condições humanas e espaciais da escola, dinâmica da escola e a comunidade escolar (Programa Desporto Escolar, 2009).

As atividades como os Encontros Inter-Escolas inserem-se na Atividade Externa desenvolvida no âmbito das diversas vertentes dos Clubes de Desporto Escolar.

A planificação destas atividades é da responsabilidade do Ministério da Educação, nomeadamente das Escolas, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular,

Direção Regional da Educação. (Programa Desporto Escolar, 2009)

É importante também referir que a oferta das atividades desportivas abrange cerca de 42 modalidades. Assim sendo, todos os estabelecimentos de ensino podem candidatar-se ao Projeto de DE. Será importante encarar o Desporto Escolar de uma forma sustentada, sobretudo porque atualmente, face às dificuldades socioeconómicas que ultrapassamos, este pode bem ser o único meio para os alunos mais carenciados praticarem atividades físicas e desportivas organizadas. A Escola tem, mais uma vez, um papel importante a desempenhar, este está enquadrado na promoção da saúde e bem estar dos alunos. Neste contexto com o presente estudo pretendemos: verificar o conhecimento dos encarregados de educação (EE) sobre a existência do DE e a importância que atribuem à prática de exercício físico; (2) examinou a associação entre o nível de escolaridade dos EE, da história de prática desportiva e o conhecimento do DE e simultaneamente a participação do educando no DE; e comparar . Adicionalmente

pretendemos perceber a influência do sexo e ano de escolaridade dos alunos e a prática de DE.

Material e Métodos

Amostra

Para este estudo, a amostra foi constituída por 83 encarregados de educação (quadro 1).

A idade média dos encarregados de educação foi de 43,7 anos (mínimo=30 anos e máximo=59 anos), tendo a sua maioria (56,6%) uma idade superior a 40 anos. Nos educandos, a prevalência do género feminino é ligeiramente superior (55,8%) não excedendo significativamente os 50% ($p=0,362$ - teste binomial).

Avaliações

Para a recolha de dados sociodemográficos e caracterização da prática de atividade física e desportiva foi aplicado um questionário (ver Anexo).

Análise estatística

Os dados obtidos foram analisados através do programa estatístico

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20.0, tendo sido estabelecido o nível de significância estatística em 5%.

Para a caracterização da amostra utilizamos a estatística descritiva, nomeadamente a frequência, a percentagem, a média, o desvio padrão, valor mínimo e máximo. O teste do Qui-quadrado (χ^2) foi usado para testar a associação entre as variáveis dicotómicas habilitações literárias dos EE, conhecimento do DE, prática de DE, passado desportivo do EE. Também foi testada a associação entre as variáveis prática de DE e ano de escolaridade dos alunos e as variáveis prática de DE e sexo. Para comparar os grupos praticantes desportivos e não praticantes desportivos relativamente às variáveis ordinais (importância da prática do exercício física) recorremos ao teste não paramétrico Mann-Whitney, baseado na soma das posições que os valores ocupam em cada grupo.

Resultados

Análise descritiva

No quadro 1 é apresentada a análise descritiva relativamente às variáveis idade, sexo, habilitações literárias, história de prática desportiva e tempo de prática.

Os valores médios da importância atribuída (numa escala de 1= nada importante a 4=muito importante) à prática de exercício físico são apresentados no quadro 2.

É possível observar que os EE atribuem níveis de importância mais elevados aos benefícios que o exercício físico proporciona para a saúde e para o bem-estar psicológico, por outro lado é possível identificar que atribuem menor grau de importância a questões relacionadas com redução do peso e as relações sociais.

Quadro 1 - Características da amostra (n=83).

		N	%	M	DP
Idade do EE (anos)		71		43,68	5,71
Habilitações literárias do EE	1-4 anos de escolaridade	20	26,3		
	5-6 anos de escolaridade	14	18,4		
	7-9 anos de escolaridade	32	42,1		
	10-12 anos de escolaridade	10	13,2		
Prática desportiva do EE	Sim	44	53,7		
	Não	38	46,3		
Tempo de prática do EE (anos)		40		5,14	5,00
Idade do aluno (anos)		83		13,89	1,13
Ano de escolaridade do aluno	7º ano	19	22,9		
	8º ano	37	44,6		
	9º ano	27	32,5		
Sexo do aluno	Feminino	43	55,8		
	Masculino	34	44,2		

EE= encarregado de educação

Quadro 2- Análise descritiva das características que explicam a importância atribuída pelos encarregados de educação à prática de exercício físico.

	M	DP	Mín	Máx
Trás benefícios para a saúde (capacidades físicas)	3,76	0,43	3	4
Proporciona divertimento e emoção aos praticantes	3,28	0,50	2	4
Melhora a aparência física	3,32	0,72	2	4
Promove o bem-estar psicológico (<i>reduz o stress, ansiedade e depressão</i>)	3,66	0,50	2	4
Ajuda a prevenir e controlar comportamentos de risco	3,53	0,55	2	4
Ajuda a estabelecer relações sociais	3,17	0,62	1	4
Reduz o peso corporal (<i>reduz MG e aumenta da MM</i>)	3,54	0,63	1	4

M= média; DP= desvio-padrão; Mín= mínimo, Máx= máximo, MG= massa gorda, MM= massa magra

O conhecimento dos EE relativamente ao DE é analisado no quadro 3. A maioria dos encarregados de educação (66,3%) tem conhecimento da oferta de DE na escola do seu educando, no entanto, essa informação não chegou a 28% dos EE inquiridos no presente estudo. Dos 83 EE incluídos no presente estudo, 4 não responderam à questão sobre a importância do DE, sendo que os restantes 79 (95,2%) afirmaram ser importante. O número de EE que tem conhecimento dos horários do DE é reduzida (41%). É possível verificar que a percentagem de EE que conhece os horários de treino Badminton é bastante superior (54,2%) relativamente aqueles que conhecem os horários de Corfebol (16,9%).

Apenas 3 EE procuraram algum tipo de contacto com a Escola sobre o DE, os restantes 80 nunca o fizeram. Dos EE inquiridos, apenas 15 dos seus educandos (18,1%) é que se encontram inscritos no desporto escolar. Na eventualidade de existirem outras ofertas desportivas em contexto escolar, 79,5% dos EE estão dispostos a inscrever os seus educandos.

Quadro 3 - Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) das variáveis relativas ao conhecimento do Desporto Escolar e das suas características.

	N	%
Conhecimento da existência de DE na escola	55	66,3
Considera importante a existência de DE	79	95,2
Conhece os horários do DE	34	41,0
Conhece que existe Badminton no DE	45	54,2
Conhece que existe Corfebol no DE	14	16,9
Já tentou comunicar com a Escola sobre o DE	3	3,6
O educando está inscrito no DE	15	18,1
Gostaria de inscrever o seu educando noutras modalidades (se existissem)	66	79,5

DE= desporto escolar

		N	%
O modo como os 55 EE obtiveram conhecimento da oferta de desporto escolar está descrita no quadro 4.	Diretor de turma	13	20,0
	Educando	40	61,5
	Amigo do educando	3	4,6
	Media	1	1,5
De todas as possibilidades equacionadas, 61,5% dos EE obtiveram conhecimento através dos seus educandos. De notar que os	Diretor da Escola	2	3,1
	Amigo	2	3,1
	Professor	3	4,6
	Professor de EF	1	1,5
	EF=educação física		

EF=educação física

Quadro 4 – Análise descritiva (frequências absolutas e relativas) relativa à pergunta: 'Como obteve conhecimento da existência de desporto escolar na Escola Arquiteto Oliveira Ferreira?'

Os valores médios da importância atribuída (numa escala de 1= nada importante a 4=muito importante) ao DE são apresentados no quadro 5.

É possível observar que os EE atribuem uma maior importância aos benefícios para a saúde que advém da prática de atividades desportivas no DE, bem como a promoção do bem-estar psicológico. Ao contrário da importância atribuída pelos EE à prática de exercício físico (quadro 2),

nesta análise verificamos que atribuíram maior importância às questões relacionadas com a redução de peso corporal. Parece-nos ainda relevante constatar que a importância atribuída à prevenção e controlo de comportamentos de risco decresce em relação ao quadro 2.

A apreciação dos 15 EE com educandos a frequentar o DE relativa às razões da inscrição (quadro 6) revelou que o gosto pelo desporto (47,4%) seguido da ocupação dos tempos livres (31,6%) foram as mais apontadas.

Quadro 5 - Análise descritiva da importância atribuída ao Desporto Escolar pelos encarregados de educação

	M	DP	Mín	Máx
Trás benefícios para a saúde (capacidades físicas)	3,83	0,38	3	4
Proporciona divertimento e emoção aos praticantes	3,29	0,48	2	4
Melhora a aparência física	3,29	0,68	2	4
Promove o bem-estar psicológico (<i>reduz o stress, ansiedade e depressão</i>)	3,62	0,54	2	4
Ajuda a prevenir e controlar comportamentos de risco	3,45	0,63	1	4
Ajuda a estabelecer relações sociais	3,23	0,60	1	4
Reduz o peso corporal (<i>reduz MG e aumenta da MM</i>)	3,58	0,61	1	4

M= média; DP= desvio-padrão; Mín= mínimo, Máx= máximo, MG= massa gorda, MM= massa magra

Quadro 6 – Análise descritiva (frequência absoluta) dos principais motivos para inscrição do educando no Desporto Escolar.

	N
Gosto pela modalidade	3
Gosto pelo desporto	9
Ocupação dos tempos livres	6
Sugestão do professor	1

Do total de 68 EE habilitados a responder, apenas 61 apontaram os motivos de não inscrição do seu educando no DE (quadro 7). A incompatibilidade de horário e o

desinteresse pelas modalidades disponíveis foram as principais razões apontadas.

Quadro 7 - Principais motivos para **não** inscrição do educando no Desporto Escolar.

	N	%
Dificuldade no transporte	7	9,5
Horários dos treinos	12	16,2
Incompatibilidades horárias	20	27,0
Desinteresse pelas modalidades disponíveis	19	25,7
Desconhecimento do Desporto Escolar	16	21,6

A opinião de ambos, EE e educando foram recolhidas relativamente às modalidades que gostariam que fossem incluídas no DE. Na figura 1 são indicados os valores percentuais (frequências relativas) das duas escolhas (1ª e 2ª). É possível observar que 21,7% dos EE escolheu o Andebol como 1º opção, seguindo a Nataçãõ com 16,9% e Futebol com 9,6%. De referir que Basebol, Judo, Golfe e Jogos Tradicionais não recolheram qualquer tipo de escolha. Relativamente à 2º escolha, estas encontram valores mais aproximados, sendo que o Andebol volta a aparecer no topo da lista, acompanhado com Atletismo, Futebol, BTT, Surf e Bodyboard e Nataçãõ com 7,2% das escolhas. A Ginástica Acrobática não foi escolhida por nenhum EE. No que toca à escolha dos educandos, 15,7% escolheram como

1º opção o futebol, seguindo-se o Andebol com 13,3% e BTT com 10,8%. É possível verificar que as escolhas são bastante díspares daquelas efetuadas pelos encarregados de educação. Relativamente à 2º escolha, a Nataçãõ foi a modalidade preferida dos educandos, com 14,5% das escolhas, o Surf e Bodyboard arrecadou 9,6% das opções, seguindo-se novamente nas escolhas o Futsal com 6%, Andebol, Atletismo, Karaté e o Voleibol com 4,8% das preferências. De referir que o Basebol contrariamente às escolhas dos EE aparece com 3,6% das eleições. Mais uma vez a Ginástica Acrobática não aparece como fazendo parte da seleção dos alunos. Não será de menor importância referir que 19,3% dos EE e 8,4 % dos educandos não fizeram nenhuma escolha na 1º opção. Relativamente à 2º opção,

28,9% dos EE e de educandos não selecionaram nenhuma das modalidades disponíveis.

É possível constatar que os valores percentuais das escolhas da 2ª opção são muito mais similares entre EE e educandos, havendo mesmo valores várias modalidades em que as percentagens são iguais, como alguns casos que aqui passo a mencionar, Andebol, Atletismo, Basebol, Surf e Bodyboard.

Quando analisamos as escolhas da 1ª opção, comprovamos que as diferenças já se fazem verificar de forma mais acentuada, havendo uma maior discrepância percentual.

Podemos reconhecê-lo no caso do Andebol, em que é preferido em 21,7% dos EE e apenas 13,3% dos educandos. 15,7% dos educandos escolheu Futebol como 1ª opção enquanto que apenas 9,6% dos pais o fizeram. Outro caso onde se pode verificar as diferenças é no BTT, em que apenas 3,6% dos EE o mencionaram enquanto que 10,8% dos educandos gostavam que esta modalidade estivesse disponível no DE.

Podendo ainda ser referidas mais duas situações, a natação e a

ginástica acrobática, em que 16,9% dos EE gostariam que a natação constasse na lista de modalidades em oferta e sendo apenas selecionada por 8,4% dos educandos. Por fim, 7,2% dos educandos preferia a ginástica acrobática, enquanto que só 3,6% dos EE a escolheram.

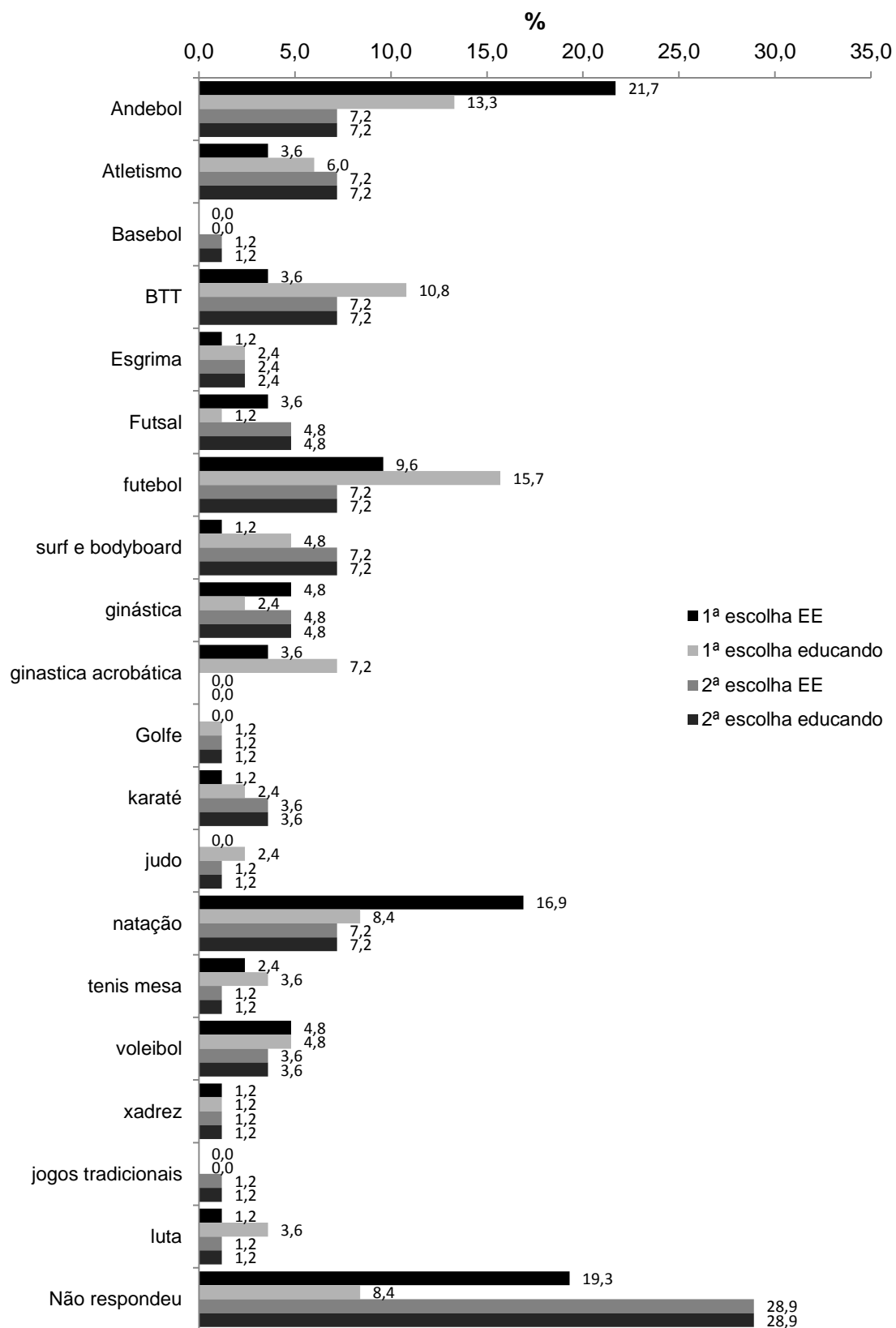


Figura 1- Análise descritiva das modalidades escolhidas pelos encarregados de educação e educandos (1ª e 2ª escolha) para inclusão no Desporto Escolar.

Análise inferencial

No quadro 8 são apresentados os resultados do teste do Qui-quadro (χ^2) para testar a associação entre as variáveis independentes habilitações literárias dos EE e a variáveis dicotômica conhecimento do DE. O

nível de significância associado ao teste leva-nos a aceitar a hipótese nula de que há independência entre as variáveis.

Quadro 8 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre o conhecimento do encarregado de educação sobre a existência de Desporto Escolar na escola e o nível de habilitações literárias.

	Habilitações literárias do EE	
	Até 6 anos de escolaridade	7-12 anos de escolaridade
Tem conhecimento do DE	20 (22,8)	31 (28,2)
Não tem conhecimento do DE	14 (11,2)	11 (13,8)
χ^2	P=0,167	

EE= encarregado de educação; DE= Desporto Escolar

De forma idêntica (quadro 9), para confirmar se o nível de habilitações literárias está associado à inscrição no educando do DE, aplicou-se o teste de Qui-quadrado. Os desvios entre as frequências observadas e

esperadas não apresentaram significância estatística ($p= 0,464$), logo aceita-se a hipótese de que há independência entre as variáveis em estudo.

Quadro 9 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre a prática de Desporto Escolar pelo educando e o nível de habilitações literárias do encarregado de educação.

	Habilitações literárias do EE	
	Até 6 anos de escolaridade	7-12 anos de escolaridade
Praticante de DE	5 (6,2)	9 (7,8)
Não praticante de DE	27 (25,8)	31 (32,2)
χ^2	P= 0,464	

EE= encarregado de educação; DE= Desporto Escolar

A análise da associação entre a prática de DE e a passado desportivo do EE (quadro 10) e o conhecimento do EE sobre o DE (quadro 11) também foi realizada. No primeiro caso, os resultados mostraram não haver dependência entre as variáveis ($p=0,307$). No entanto, o

conhecimento da existência de DE parece associar-se à prática de DE pelo educando ($p=0,043$), ou seja rejeita-se a hipótese de independência.

Quadro 10 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre a prática de desporto escolar do aluno e o passado desportivo do encarregado de educação.

	Passado desportivo do EE	
	Sim	Não
Praticante de DE	9 (7,3)	5 (6,7)
Não praticante de DE	31 (32,7)	32 (30,3)
χ^2	P= 0,307	

EE= encarregado de educação; DE= Desporto Escolar

Quadro 11 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre a prática de desporto escolar do aluno e o conhecimento do encarregado de educação sobre o Desporto Escolar.

	Conhecimento do EE sobre o DE	
	Sim	Não
Praticante de DE	13 (9,6)	2 (5,4)
Não praticante de DE	37 (40,4)	26 (22,6)
χ^2	P= 0,043	

EE= encarregado de educação; DE= Desporto Escolar

No quadro 12 são apresentados os valores da média dos postos e o nível de significância associado ao teste U de Mann-Whitney para as perceções da importância da prática de exercício

físico nos EE com história de prática desportiva (GP) e sem prática desportiva anterior (GNP). Não foram registadas diferenças significativas ($p>0,05$) entre os dois grupos.

Quadro 12 - Valores da média dos postos e valores de p relativamente às categorias de resposta sobre a importância da prática de exercício físico nos dois grupos [praticantes (GP) e não praticantes desportivos (GNP)].

	Média dos postos		p
	GP	GNP	
Trás benefícios para a saúde (capacidades físicas)	40,75	42,37	0,675
Proporciona divertimento e emoção aos praticantes	42,08	40,83	0,772
Melhora a aparência física	41,34	40,59	0,877
Promove o bem-estar psicológico (<i>reduz o stress, ansiedade e depressão</i>)	39,77	43,50	0,382
Ajuda a prevenir e controlar comportamentos de risco	43,64	39,03	0,314
Ajuda a estabelecer relações sociais	44,73	37,76	0,124
Reduz o peso corporal (<i>reduz MG e aumenta da MM</i>)	42,61	40,21	0,595

GP= grupo com história de prática desportiva; GNP= grupo dos encarregados de educação não praticantes desportivos; MG= massa gorda; MM=massa magra

Finalmente, não se verificou nenhuma relação de dependência (associação) entre as variáveis prática de DE e ano de escolaridade dos alunos (quadro 13) e as variáveis prática de Desporto Escolar e sexo (quadro 14).

Quadro 13 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre a prática de desporto escolar do aluno e o nível de escolaridade.

	Ano de escolaridade		
	7º ano	8º ano	9º ano
Praticante de Desporto Escolar	5 (3,5)	5 (6,7)	5 (4,8)
Não praticante de Desporto Escolar	13 (14,5)	30 (28,3)	20 (20,2)
χ^2	P=0,494		

Quadro 14 - Frequências observadas (esperadas) numa tabela de contingência para o estudo da associação entre a prática de desporto escolar do aluno e o sexo.

	Rapazes	Raparigas
Praticante de Desporto Escolar	9 (6,6)	5 (7,4)
Não praticante de Desporto Escolar	25 (27,4)	33 (30,6)
χ^2	P=0,154	

Discussão

Os resultados do presente estudo revelaram que a maioria dos EE tem conhecimento da oferta de DE na escola do seu educando, no entanto, existe um número significativo de EE inquiridos no presente estudo, que desconhecem essa oferta. Contudo, o número de pais que desconhece os horários de funcionamento das atividades do DE é muitíssimo elevado, o que nos leva a sugerir uma fraca divulgação das mesmas.

Todavia é possível encontrar diferenças acentuadas dentro do grupo de EE que tem conhecimento dos horários, assim sendo, os horários dos treinos de badminton são mais conhecidos comparativamente os de corfebol. O que nos leva a equacionar uma divulgação mais forte do clube de badminton do que do clube de corfebol.

A literatura fala-nos da importância da participação dos pais na escola e no processo ensino-aprendizagem “a participação dos pais significa visualizar a escola como um espaço democrático em que as pessoas

podem exercer a sua cidadania” (Zanella et al., 1997).

Ficou bastante claro, a partir dos resultados do presente estudo, que a forma mais comum de divulgação do DE junto dos EE é através dos educandos e, em alguns casos, através do diretor de turma. O que nos leva a apontar uma lacuna na comunicação entre Escola – EE no que concerne ao DE. Talvez fosse interessante para estudos posteriores perceber se a divulgação do DE junto dos EE por outros meios teria impacto ou não no número de inscrições anuais no DE.

Ainda relativamente a esta comunicação escola- EE e EE – escola foi possível constatar que o número de EE que procurou algum tipo de informação acerca do DE no estabelecimento de ensino foi muito reduzido.

Outros estudos (Smith, 1980; Epstein, 1986; Wolfendale, 1992;) têm revelado que a boa comunicação entre escola e pais, provoca alterações positivas na atitude com a escola mas também com eles

próprios. (Bhering et Blatchford, 1999)

O estudo revela-nos também que dos EE inquiridos apenas 15 dos seus educandos se encontravam inscritos no DE. Analogamente a estes dados foi possível verificar que na eventualidade da oferta desportiva no contexto escolar ser mais diversificada, a percentagem de EE que estariam dispostos a inscrever os seus educandos é elevadíssima. Levando-nos a presumir que o baixo número de inscrições pode estar relacionado com a pouca oferta desportiva, visto que esta escola apenas oferece 2 modalidades. Um estudo realizado por Matos & Cruz (1997) revela que o número reduzido de inscrições no DE está relacionado com a pouca diversidade de ofertas desportivas do mesmo.

À semelhança dos valores atribuídos pelos EE à prática de exercício físico, os valores concedidos à importância atribuída ao DE pelos EE são muito equivalentes, destacando-se sobretudo a valorização dos benefícios para a saúde da prática de exercício físico. Contudo não deixa de se destacar a menor importância que

alguns EE atribuíram ao estabelecimento de relações sociais e à promoção de emoções e divertimento dos praticantes. Aspetos que já foram comprovados em estudos como fatores preponderantes para a motivação da prática desportiva, acrescentando-se a estes fatores como a condição física, desenvolvimento/melhoria das capacidades, competição e estatuto social (Matos et Cruz, 1997).

Este estudo indicou-nos também os principais motivos que levaram os educandos dos EE questionados a inscreverem-se, prendem-se com o gosto pelo desporto e pela ocupação dos tempos livres, sendo que mais uma vez a referência à pouca diversidade na oferta pode ser equacionado, dado que um dos motivos apontados para a não inscrição no DE relacionar-se com a reduzida oferta. É possível verificar também que muito poucos são aqueles que afirmaram que se inscreveram no DE porque gostavam da modalidade, podendo ser este um motivo para o abandono a longo prazo.

Ainda assim, o número reduzido de inscrições, também, pode ser

justificado pelas incompatibilidades horárias e pelo desconhecimento da existência do DE, tal como nos revelam os dados deste estudo. Podemos identificar quais as modalidades que os EE e os educandos teriam interesse que a escola disponibilizasse, as escolhas foram diversificadas. Contudo, junto dos EE as escolhas foram predominantemente Andebol, Natação e Futebol. Já no que diz respeito aos alunos as modalidades prediletas foram Andebol, BTT, Futebol, Natação, Surf e Bodyboard. Os resultados da associação entre as habilitações literárias dos EE e o conhecimento do DE sugere-nos que existe uma relação entre ter conhecimento do DE e maior nível de habilitações académicas. Relativamente às perceções da importância da prática de exercício físico nos EE passado desportivo e sem prática desportiva anterior, não foi possível estabelecer nenhuma diferença significativa. Com o presente estudo não foi possível verificar nenhuma relação de dependência entre as variáveis prática de DE e ano de escolaridade dos

alunos e as variáveis prática de DE e sexo.

Face às características da região (praias, campos de golfe, pinhais e piscinas) onde se situa a escola onde foi realizado o presente estudo, procuramos verificar se a percentagem de EE e educandos que optavam por modalidades com ligação a estas características era elevado. Assim sendo, podemos verificar que na escolha dos EE, a Natação é uma das modalidades mais escolhidas, parece-nos que no caso dos educandos as modalidades com apelo a estas características estão mais presentes como Surf, Bodyboard, Natação e BTT.

Em conclusão parece ter ficado evidente que a fraca diversidade na oferta desportiva no DE é um motivo bastante forte para o reduzido número de inscrições anuais. Ficou também patente a necessidade de a Escola melhorar os meios de divulgação do desporto escolar junto dos EE, uma vez que o número de EE que desconhece a existência deste serviço escolar ainda se demonstra elevado.

Segundo Harry (1992), a função de aproximação à família e à comunidade deve ser papel da escola, uma vez que esta se encontra em melhor posição para o fazer. Não deixa de ser importante o papel do professor de Educação Física. Epstein (1997) afirma que neste processo de envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, os professores devem desenvolver estratégias para estabelecer essa comunicação. Ora o incentivo junto dos EE para a participação dos educandos em atividades como o Desporto Escolar incluem-se nesse processo de envolvimento. Mais ainda porque é da responsabilidade do professor de Educação Física o desenvolvimento e dinamização do DE na escola onde leciona e tal como afirma Carvalho (1987, p.14) “a única razão plausível para a existência de desporto escolar na escola só se pode encontrar na criança e no jovem.”

Referências

- BHERING, E. & BLATCHFORD, I. (1999). A relação escolar-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, p.191-216
- CARVALHO M. (1987). *Desporto Escolar inovação pedagógica e nova escola*. Lisboa. Editorial: Caminho.
- DESPORTO ESCOLAR. Consult. 20 Jun 2013, disponível em <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/missao.aspx>
- Epstein, J. et al. (1997). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press
- Harry, B., (1992). *An ethnographic study of cross- cultural communication with Puerto Rican American families in the special education system*. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 471-494.
- PROGRAMA DESPORTO ESCOLAR (2009) - Documento elaborado pelo Ministério da Educação.
- MATOS, M. & CRUZ, J (1997) *Desporto Escolar: motivações para a prática e razões para o abandono*. Consult. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*. 2(3), 459-489
- ZANELLA, A. et al. (1997). *Participação dos pais na escola: diferentes expetativas*. In: Zanella, A., Siqueira, M & Molon, S. (orgs). *Psicologia e práticas sociais*, Porto Alegre, Edições: Abrapsosul

5. Conclusão

5. Conclusão

Escrevem-se os últimos parágrafos desta minha narrativa, e enquanto o desfolho, regressam-me à memória tantos momentos, alguns difíceis, outros muito felizes, mas sempre com a certeza que HOJE sou diferente da pessoa que deu corpo à ação descrita no *primeiro parágrafo*! Tudo o que aprendi, resulta de todos os momentos que partilhei com as diferentes personagens que foram surgindo ao longo dos diferentes capítulos. É certo que alguns terão tido maior preponderância que outros, mas nenhum deles deixou de ter a sua relevância.

Aquilo que cada um soube partilhar e digo partilhar, porque para mim ensinar constrói-se à volta desta lindíssima palavra, com cada vez mais significado e com cada vez menos regularidade nas nossas vidas!

Esta partilha diária proporcionou-me a saída da banalidade da aluna que cumpre o ciclo de estudos, para a aluna que se questiona, que reflete, que anseia pelas respostas da “nossa imperfeita perfeição que continua a não nos dar sossego e descanso” (Bento 2007, 326).

Foi este espírito de angústia (que aqui vejo num bom sentido!) pelas respostas, pelo permanente questionamento que encarei o último capítulo do livro, aliás, para mim só faria sentido desta forma, só assim seria capaz de sentir verdadeiramente este momento!

Este ano, o verdadeiro momento pelo qual tanto sonhei, e acrescentaria lutei, estava a chegar. O momento de iniciar esta tão nobre função, *Ser Professora* de Educação Física estava prestes a iniciar-se, bem como viver todos os momentos que a edificam. Daí em diante teria a responsabilidade de conceber, planejar, realizar e avaliar todo processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos. É sem dúvida uma enorme responsabilidade, perdi a conta o número de vezes que senti um friozinho na barriga, o medo de falhar, o medo de não estar à altura, mas foi sem dúvida dos momentos mais gratificantes e grandiosos da minha vida.

Sentir e ver a forma com desenvolvi ao longo deste ano deixa-me sem dúvida nenhuma muito orgulhosa, feliz por ter sido o suficientemente humilde e aberta a ouvir as críticas e opiniões daqueles que me acompanharam nesta viagem, que me ajudaram a segurar o leme e hastear as velas, sem nunca me deixar perder o rumo, mesmo em dias de tempestade, em que as ondas pareciam engolir que este pequeno barco que ainda sou!

Uma coisa ficou bem patente para mim, sobretudo ao longo deste último ano, de quase nada nos serve saber muito de andebol, futebol, basquetebol, etc., se não soubermos o que fazer com esse conhecimento, de forma a partilha-lo com aqueles que o esperam que o façamos! De nada serve, se não soubermos dar o verdadeiro significado à palavra ensinar e todas as complexidades que com ela advém!

Talvez ainda mais orgulhosa e com o sentimento de dever cumprido fiquei ao ver as transformações que decorreram nos meus alunos. Tenho a certeza que não consegui chegar a todos e nem todos se deixaram modificar, mas também estou certo que um ano não é suficiente! Não o consegui porque provavelmente para alguns não fui capaz o suficiente, para além disso, o primeiro passo para transformar algo em nós é estar disposto para isso mesmo e sei que alguns deles não estavam dispostos a isso. Uns pelas vicissitudes da vida, outros porque as lentes com que vêm o mundo ainda não lhes permitem visualizar mais além!

Revendo expectativas, medos e anseios, creio que algumas vezes esperei de mais, outras vezes temi de mais. Vivi as dúvidas de quem se questiona se no fim desta etapa estarei realmente preparada para enfrentar a profissão sem o amparo e olhar atento de quem nos supervisionou. Mas uma coisa percebi com relativa tranquilidade e rapidez, um professor nunca está definitivamente construído!

Agora que terminou, os anseios e incertezas são outras, a incerteza se terei o privilégio de viver algo idêntico a este ano letivo. A angústia se essa possibilidade estará tão longínqua assim, de partilhar com os outros o mesmo que partilharam comigo...

6. Síntese Final

6. Síntese Final

Num fugaz retrocesso pelas memórias deste ano, posso dizer que ele decorreu tão veloz como o tempo, repleto de momentos únicos, arriscaria a dizer irrepetíveis! Se tivesse que eleger o momento auge diria sem sombra de dúvida que foi o desempenhar a função de professora, de ter à minha responsabilidade a aprendizagem de um grupo de alunos, mesmo recuperando na memória todos os medos e dúvidas que isso implicou.

O choque com a realidade como tanto ouvimos falar ao longo do primeiro ano deste ciclo de estudos, a sensação inicial de que estamos perdidos e que talvez não sejamos possuidores de suficientes capacidades para avançar com este desafio. O nervosismo da primeira aula, da primeira vez que entramos na sala de professores e sentimos que o mundo inteiro está a olhar para nós!

Depois desta angústia inicial, veio a luta pela constante necessidade de captar tudo aquilo que nos pode trazer conhecimento, viver tudo aquilo que pode acrescentar algo de novo e essencial à construção do nosso *Professor!* Para isso foi fundamental “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.” (Saramago, 1995), ver tudo o que rodeava, repara em todos os pormenores e refletir, refletir sobre tudo o que vivia ao longo do estágio! Só isso me permitiria alcançar um outro estágio de conhecimento! As reflexões permitiram-me melhorar não só a minha atuação, antecipar e solucionar problemas, mas sobretudo melhorar o processo de ensino aprendizagem dos meus alunos.

Agora que nos encontramos no término do estágio profissional, sinto que sou possuidora de conhecimentos e competências que me permitem desempenhar a docência. Contudo, tenho plena consciência que estes conhecimentos ainda são muito «maduros» e que a busca para a construção de um *Bom Professor* será contínua! A procura pela constante atualização será uma permissão para ser capaz de desempenhar esta tão nobre profissão.

As diferentes tarefas que fui desempenhando ao longo do ano, não só com a participação no Desporto Escolar, mas também como na colaboração nas

atividades do Grupo de Educação Física contribuíram para que fizesse sentir parte integrante da Escola, como alguém com um papel ativo na comunidade escolar.

O ano de estágio também nos incumbiu da interessante tarefa da realização de um pequeno estudo, confesso que inicialmente me inquietou, mas não foram precisas muitas semanas até perceber qual o tema que gostaria de desenvolver. Este surgiu de conversas com os alunos, quando procurava entender porque não faziam nenhum tipo de atividade desportiva fora da escola, mas mais inquietante ainda, porque não aproveitavam a possibilidade de o fazerem na escola e de forma gratuita!

O estudo teve dois grandes objetivos, primeiramente verificar o conhecimento dos encarregados de educação sobre a existência do Desporto Escolar e a importância que atribuem à prática de exercício físico; posteriormente examinou-se a associação entre o nível de escolaridade dos encarregados de educação, da história de prática desportiva e o conhecimento do Desporto Escolar e simultaneamente a participação do educando no Desporto Escolar. Adicionalmente objetivou-se perceber a influência do sexo e ano de escolaridade dos alunos e a prática de Desporto Escolar.

Para a recolha de dados entregamos questionários a 6 turmas, duas de cada ano do 3º ciclo do ensino básico, conseguindo a devolução de 83 questionários preenchidos pelos encarregados de educação.

Os resultados mostraram que a fraca diversidade na oferta desportiva no Desporto Escolar é um motivo bastante forte para o reduzido número de inscrições anuais. Ficou também patente a necessidade de a Escola melhorar os meios de divulgação do Desporto Escolar junto dos encarregados de educação, uma vez que um número elevado desconhece a existência deste serviço escolar.

Para a realização do estudo senti algumas dificuldades, sobretudo, quando procedi à recolha dos dados. Mesmo tendo estipulado um prazo rigoroso para a preenchimento/devolução dos questionários (devolução dos questionários no dia imediatamente a seguir à sua entrega para preenchimento) perdi imenso

tempo à espera que os alunos os devolvessem até ter um número significativo de questionários para avançar com o estudo.

Posteriormente pretendo ceder e divulgar os resultados do estudo à Escola, pois acredito que a interpretação atenta do seu conteúdo poderá promover alterações positivas no funcionamento do Desporto Escolar, alterações em prol do sucesso dos alunos!

Numa análise global, durante este percurso procurei dar o melhor de mim, dedicar o máximo do tempo (nem sempre consegui dedicar o tempo que gostava, que me permitiria desfrutar mais da Escola e da comunidade escolar global) mesmo quando por motivos profissionais se tornava difícil e quase impossível! Mas mesmo assim, sinto-me orgulhosa de ter conseguido lidar com todas as responsabilidades e em nenhuma delas ter saído desfraldada, pelo contrário, procurei transportar e aplicar o que cada uma delas me proporcionava.

Ainda há muito para vir, "é preciso ter um caos em si, para poder dar à luz uma estrela dançante" (Nietzsche, 2006).

7. Referências bibliográficas

7. Referências bibliográficas

- ADAMS, J.A. (1986): Use of the model's knowledge of results to increase the observer's performance. *Journal of Human Movement Studies*, 12: 89-98.
- ALARCÃO, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp.171-188). Porto: Porto Editora.
- BENTO, J. (1987) *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Coleção Horizonte da Cultura Física: Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- BENTO, J. (1993). *A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem*.
- Brubacher, W., Case, W. & Reagan, G. (1994). *Becoming a reflective educator. How to build a culture of inquiry in the schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- CARRASCO, J. (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Porto: Edições Asa
- DEWEY, J. (1959). *Como pensamos*. (3 ed.) São Paulo: Editora Nacional.
- FERMÍN, M. (1971): *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- FERNANDES, A. (1998). A Escola e a sociedade. *Saber (e) Educar*. p.25-39
- Fottland, H. (2004). Memories of a fledgling teacher: a beginning teacher's autobiography. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 639-662.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (34 ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- GRAÇA, A. & MESQUITA, I. (2009). Modelos De Ensino Dos Jogos Desportivos In Rosado, A. e Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto* (131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- GRAÇA, A., RAMOS, V. & Nascimento, J. (2008). O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista Brasileira Educação Física e Desporto*. São Paulo, 22 (2), p.161-71.
- LAGUNA, P.L. (1996): The Effects of Model Demonstration Strategies on Motor Skill Acquisition and Performance. *J. Human Movement Studies*, 30: 55-79.

LEITÃO, A. R. (1986). Estratégias de intervenção pedagógica. *Ludens*, 11, (1), 43 - 48.

MATOS, Z. (2010). Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudo conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Documento não publicado. FADEUP.

Mota, J. (1992a). A Escola, a Educação Física e a Educação da Saúde. *Horizonte*, vol. XIII. nº48, Mar.-Abril.

Mattos, I. (2007). Formação permanente de Professores. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*. 1 (1), p. 24-27.

Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto: O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos*. Lisboa. Edições FMH.

NIETZSCHE, F. (2006). Assim falou Zaratustra, tradução de Mário da Silva. – (15 ed.), Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; p. 40-41

NÓVOA, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa. Publicações D. Quixote.

NÓVOA, A. (2008). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Lisboa.

OLIVEIRA, I., & L. Serrazina (2002). Refletir e investigar sobre a prática profissional: A reflexão e o professor como investigador. Lisboa. APM.

PERRENOUD, Ph. (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre : Artmed Editora

PIÉRON, M. (1992): *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Editora Revue E.P.S., Paris.

PROENÇA, J. (2008). Formação inicial dos professores de Educação Física. *Horizonte – Revista de Educação Física e Desporto*, XVII (101), p.9-12

Regulamento de Estágio Profissional. Normas Orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do porto

Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto

Regulamento do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do Porto

Rink, J. (1993). Teaching physical education for learning. St Louis: Mosby Year Book.

RINK, J. (1994): The Task Presentation in Pedagogy. Quest, 46: 270-280.

RODRIGUES et al. (2011). Avaliação: Desafios e perspectivas para a educação física escolar. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011, p. 1-18

ROSADO, A & Mesquita, I. (2009) Pedagogia do Desporto: Cruz Quebrada, Edições FMH

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado, A. e Mesquita, I. (2009) Pedagogia do Desporto (69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.

SARAMAGO, J. (1995). Ensaio sobre a Cegueira. Lisboa. Edições: Caminho

SCHÖN, D. (1983) The Reflective Practitioner. How professionals think in action, London

SIEDENTOP, D. (1998). Aprender a enseñar la Educación Física. Barcelona, Publicações INDE.

SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57, 1-27.

ZEICHNER, M. & LISTON, P. (1993). Formación del profesorado y condiciones de la escolarización. Madrid: Morata.

8. Anexos

8. Anexos

Ex.^{mo(a)} Senhor(a):

A presente investigação é realizada no âmbito do Projeto de Investigação-Ação a concretizar no 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundários, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, servirá para determinar de que forma é estabelecida a comunicação entre Escola e Encarregados de Educação, relativamente à divulgação do Desporto Escolar.

Sendo um estudo da máxima importância, gostaríamos de contar com a sua colaboração. Neste sentido, solicitamos o preenchimento do questionário em anexo.

Os resultados obtidos neste estudo serão **confidenciais** e nessa medida, apenas e só, poderão ser utilizados pela equipa de investigação para a realização do trabalho referido.

Relativamente ao seu educando, refira:

1. Ano de escolaridade 2. sexo F | M
3. Idade anos
2. Indique a sua Idade anos e Escolaridade anos
3. Já praticou algum desporto?
- Sim ☐ Não ☐ Quais? _____
4. Durante quanto tempo? _____
5. Considera que uma prática regular de exercício físico é, em termos gerais, importante?
- Sim ☐ Não ☐
6. O que mais valoriza na prática de exercício físico? (assinalar com X as opções)

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1. Benefício para a saúde (capacidades físicas)				
2. Proporciona divertimento e emoção aos praticantes				
3. Melhora a aparência física				
4. Promove o bem-estar psicológico, reduz o stress, ansiedade e depressão				
5. Ajuda a prevenir e controlar comportamentos de risco				
6. Ajuda a estabelecer relações sociais				
7. Redução do peso (massa gorda e aumento da massa magra)				

7. Tem conhecimento da oferta de Desporto Escolar na Escola Arquiteto Oliveira Ferreira?

Sim ☐ Não ☐

8. Como obteve conhecimento?

Diretor de turma	<input type="checkbox"/>	Media	<input type="checkbox"/>
Educando	<input type="checkbox"/>	Diretor da Escola	<input type="checkbox"/>
Amigo do educando	<input type="checkbox"/>		
Amigo(a)	<input type="checkbox"/>		
Funcionário da escola	<input type="checkbox"/>		
Professor	<input type="checkbox"/>		
Professor de Educação Física	<input type="checkbox"/>		

9. Considera importante a existência do Desporto Escolar?

Sim ☐ Não ☐

Quais as razões? (assinalar com X as opções)

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1. Benefício para a saúde (capacidades físicas)				
2. Proporciona divertimento e emoção aos praticantes				
3. Melhora a aparência física				
4. Promove o bem-estar psicológico, reduz o stress, ansiedade e depressão				
5. Ajuda a prevenir e controlar comportamentos de risco				
6. Ajuda a estabelecer relações sociais				
7. Redução do peso (massa gorda e aumento da massa magra)				
8. Outra:				

10. Conhece os horários de funcionamento do Desporto Escolar?

Sim ☐ Não ☐

11. Quais das seguintes modalidades do Desporto Escolar tem conhecimento?

Badminton ☐ Corfebol ☐

12. O seu educando, atualmente, encontra-se inscrito no Desporto Escolar?

Sim ☐ Não ☐ (se respondeu **NÃO**, passe para a questão 14)

13. Quais os principais motivos para a inscrição do seu educando no DE?

Gosto pela modalidade ☐

Gosto pelo Desporto ☐

Ocupação tempos livres ☐

Outros? _____

14. Se respondeu não na **questão 10**, indique quais os principais motivos para a **não inscrição** do seu educando no Desporto Escolar:

Dificuldade no transporte	<input type="checkbox"/>
Horários dos treinos	<input type="checkbox"/>
Incompatibilidades horárias	<input type="checkbox"/>
Desinteresse pelas modalidades disponíveis	<input type="checkbox"/>
Desconhecimento do Desporto Escolar	<input type="checkbox"/>

15. Alguma vez tentou comunicar com a Escola relativamente à oferta desportiva disponível?

Sim ☐ Não ☐

16. De que forma efetuou essa comunicação?

Diretor de turma	<input type="checkbox"/>
Educando	<input type="checkbox"/>
Diretor da Escola	<input type="checkbox"/>
Um professor	<input type="checkbox"/>
Professor de Educação Física	<input type="checkbox"/>

17. Se existissem outras modalidades no Desporto Escolar gostaria de inscrever o seu educando?

Sim ☐ Não ☐

18. Se sim, que modalidades gostaria que estivessem disponíveis? (escreva dentro do quadrado de resposta um 1 e 2 para a indicar as escolhas)

Andebol <input type="checkbox"/>	Esgrima <input type="checkbox"/>	Ginástica <input type="checkbox"/>	Judo <input type="checkbox"/>	Voleibol <input type="checkbox"/>
Atletismo <input type="checkbox"/>	Futsal <input type="checkbox"/>	Ginástica Acrobática <input type="checkbox"/>	Luta <input type="checkbox"/>	Xadrez <input type="checkbox"/>
Basebol <input type="checkbox"/>	Futebol <input type="checkbox"/>	Golfe <input type="checkbox"/>	Natação <input type="checkbox"/>	Jogos tradicionais e populares <input type="checkbox"/>
BTT <input type="checkbox"/>	Surf e Bodyboard <input type="checkbox"/>	Karaté <input type="checkbox"/>	Ténis de Mesa <input type="checkbox"/>	

19. Que modalidade o seu educando gostaria que estivessem disponíveis no Desporto Escolar? (escreva dentro do quadrado de resposta um 1 e 2 para a indicar as escolhas)

Andebol <input type="checkbox"/>	Esgrima <input type="checkbox"/>	Ginástica <input type="checkbox"/>	Judo <input type="checkbox"/>	Voleibol <input type="checkbox"/>
Atletismo <input type="checkbox"/>	Futsal <input type="checkbox"/>	Ginástica Acrobática <input type="checkbox"/>	Luta <input type="checkbox"/>	Xadrez <input type="checkbox"/>
Basebol <input type="checkbox"/>	Futebol <input type="checkbox"/>	Golfe <input type="checkbox"/>	Natação <input type="checkbox"/>	Jogos tradicionais e populares <input type="checkbox"/>
BTT <input type="checkbox"/>	Surf e Bodyboard <input type="checkbox"/>	Karaté <input type="checkbox"/>	Ténis de Mesa <input type="checkbox"/>	

Fado Alado

*Vou de Lisboa a S. Bento,
Trago o teu mundo por dentro
No lenço que tu me deste.
Vou do Algarve ao Nordeste,
Trago o teu beijo bordado,
Sou um Comboio de Fado
Levo um Amor encantado,
Sou um Comboio de gente.*

*Sou o chão do Alentejo,
De ferro é o meu beijo,
Tão quente como a Liberdade,
E se não trago saudade
É porque vives deitado
Num Amor que não está parado,
Sou um Comboio de Fado,
Sou um Comboio de gente.*

*Não há Amor com mais tamanho,
Que este Amor por ti eu tenho,
Voo de pássaro redondo,
Que não aporta no beiral.
Não há Amor que mais me leve,
Que aquele em que se escreve,
Ai... Lume brando,
Paz e fogo,
E a Luz final.*

*Desço do Porto ao Rossio,
Levo o abraço do rio,
Douro amante do Tejo,
Nos ecos dum realejo,
Chora minha guitarra,
Trazes-me a Paz da cigarra,
Num desencontro encontrado,
Sou um Comboio de Fado.*

*Se for morrer a Coimbra,
Traz-me da Luz a penumbra,
Do Amor que nunca se fez,
Corre-me o sangue de Inês,
Mostra-me um sonho acordado,
Somos um Povo alado,
Um Povo que vive no Fado
A Alma de ser diferente.*

*Não há Amor com mais tamanho,
Que este Amor por ti eu tenho,
Voo de pássaro redondo,
Que não aporta no beiral.*

*Não há Amor que mais me leve,
Que aquele em que se escreve,
Ai... Lume brando,
Paz e fogo,
E a Luz final.*

(Pedro Abrunhosa, 2012)